



**Nobre Roque dos
Santos**

**Estruturadores do discurso na aula de Português
em Moçambique**



**Nobre Roque dos
Santos**

**Estruturadores do discurso na aula de Português em
Moçambique**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística, realizada sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora) e do Prof. Doutor Carlos Manuel Ferreira Morais, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (co-orientador).

Esta Tese foi realizada com o apoio do
Programa Internacional de Bolsa de
Pós-Graduação da Fundação Ford

À memória de Roque dos Santos Tetessanhe e Fina Muari J. Cupemba, meus queridos pais.
À memória de Feliciano e Madalena, irmãos que desde cedo me incentivaram a estudar.

À Elsie, Artimiza, Luisa, Sani, Júnior, Enes, Ana Paula e Niiki.

o júri

presidente

Prof Doutor Paulo Jorge de Melo Matias Faria de Vila Real
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Mário Augusto do Quinteiro Vilela
Professor Catedrático Jubilado da faculdade de Letras da Universidade do Porto

Prof. Doutora Ana Cristina Macário Lopes
Professora associada com Agregação da Faculdade de letras da Universidade de Coimbra

Prof. Doutora Graça Maria de Oliveira e Silva Rio-Torto
Professora Associada com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Prof. Doutora Maria da Felicidade Araújo Morais
Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Prof. Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Carlos Manuel Ferreira Morais
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Quando cheguei a Aveiro, tive desde o primeiro dia o acolhimento e a vontade expressa de um apoio total na condução da minha pesquisa. Os meus orientadores e o Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro proporcionaram-me excelentes oportunidades para aprender. Beneficiei de uma grande lição de vida. Por isso, as primeiras palavras vão esta instituição de ensino superior:

À Profª Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva, minha orientadora. “Kanimambo” (Obrigado) pelo apoio e rigor na condução da pesquisa, pela disponibilidade e atenção dedicada à discussão e correcção do trabalho;

Ao Prof. Doutor Carlos Manuel Ferreira Morais, meu co-orientador, “kanimambo” por ter facilitado a minha vinda à Universidade de Aveiro e por ter conduzido todo processo da minha integração. Obrigado pela co-orientação e apoio material. Obrigado por ter acreditado em mim.

Queria também agradecer à direcção da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, meu local de trabalho, por me ter autorizado a frequentar este curso. Sem este apoio provavelmente não teria vindo para Portugal. Aos meus colegas do departamento de Português, “kanimambo” pela força e encorajamento.

Ao Programa Internacional de Bolsa de Pós-Graduação da Fundação Ford, o meu “kanimabo” pela bolsa de estudo.

“Kanimambo” à drª Célia Diniz, directora da Fundação Ford em Maputo pela forma sábia como administrou a minha bolsa e pelo encorajamento.

As minhas últimas palavras de agradecimento vão para a minha família, particularmente, os meus filhos Sani, Júnior, Enes, Ana Paula e Niiki; para a Elsie e Artimiza pela educação dos nossos filhos. E, finalmente, à Luisa, minha irmã, sempre presente.

palavras-chave

Contexto pedagógico, interação verbal, marcadores discursivos, disfluências, funções, Português de Moçambique.

resumo

O nosso estudo debruça-se sobre o uso de estruturadores do discurso na interação verbal, em contexto pedagógico. As nossas referências teóricas estão vinculadas à Análise do Discurso, quer à escola francesa (com origem na Linguística), quer à escola anglo-saxónica (com origem na Antropologia). Em relação à área da Linguística, buscámos os pressupostos da Pragmática, Sociolinguística e Psicolinguística; relativamente à Antropologia, seguimos as abordagens etnográficas, etnometodológicas e interaccionistas. Nesta pesquisa participaram 15 professores e 778 alunos de cinco escolas do ensino secundário/equiparado da cidade da Beira e da região de Maputo (Moçambique), que integravam, nomeadamente, as turmas do 1.º e 2.º ano do ramo comercial e 9.ª e 10.ª classe do ensino secundário geral. Observámos 40 aulas, das quais foram transcritas e analisadas 10 aulas. A transcrição e a anotação foram realizadas com o auxílio do programa *Transcriber*. Usámos métodos qualitativos e quantitativos e, predominantemente, procedimentos descritivos. Identificámos 4700 marcadores discursivos distribuídos nas seguintes subcategorias: marcadores discursivos directivos, marcadores discursivos de confirmação, marcadores discursivos de natureza fáctica e de concordância e as interjeições como marcadores discursivos. Os resultados da nossa pesquisa permitiram-nos concluir que os marcadores discursivos e as disfluências desempenham funções ligadas à estruturação textual-interactiva. Estes fenómenos linguísticos, ao estruturarem o discurso de professores e alunos, contribuem para a produção/compreensão de sentido das frases.

Keywords

teaching context, verbal interaction, discourse markers, disfluencies, functions, Portuguese Mozambique.

Abstract

Our study focuses on the use of discourse structurers in verbal interaction in a teaching context. Our references are linked to theoretical discourse analysis, as well as the French school (with its origins in Linguistics) and the Anglo-Saxon school (with its origins in Anthropology). In the area of linguistics, we focused on pragmatics, sociolinguistics and psycholinguistics. As regards anthropology, we followed ethnographic, ethnomethodological and interactionist approaches. This research involved 15 teachers and 778 students from five secondary schools from the Beira and Maputo regions (Mozambique). The classes involved were from the 1st and 2nd years of commercial schools and the 9th and 10th grades of general secondary education. We observed 40 lessons, and transcribed and analysed 10 of them. The transcription and annotation were performed with the help of *Transcriber* software. We used qualitative and quantitative methods and predominantly descriptive procedures. 4,700 discourse markers were identified and classified into the following subcategories: directive discourse markers, confirmation discourse markers, factic and agreement discourse markers, and interjections as discourse markers. The results of our research led us to the conclusion that discourse markers and disfluencies have text structuring and interaction functions. These linguistic phenomena structure the discourse of teachers and students, and contribute to sentence meaning production/comprehension.

Mots-clé:

contexte pédagogique, interaction verbale, marqueurs discursifs, différences, fonctions, portugais de Mozambique.

Résumé:

Notre étude se penche sur l'usage de structureurs du discours dans l'interaction verbale, en contexte pédagogique. Nos références théoriques se trouvent liées à l'analyse du discours, de l'école française (dont l'origine est la linguistique) et de l'école anglo-saxonne (dont l'origine est l'anthropologie). Pour ce qui est du champ de la linguistique, nous nous sommes appuyé sur les présupposés de la pragmatique, de la sociolinguistique et de la psycholinguistique ; en ce qui concerne l'anthropologie, nous avons suivi les approches ethnographiques, ethnométhodologiques et interactionnistes. 15 professeurs et 778 élèves de cinq écoles de l'enseignement secondaire ou équivalent de la ville de Beira et de la région de Maputo (Mozambique) ont participé à cette recherche, et intégraient notamment les classes de 1^{ère} et 2^{ème} années de la filière commerciale et les 9^{ème} et 10^{ème} années de l'enseignement secondaire général. Nous avons observé 40 cours, desquels 10 ont été transcrits et analysés. La transcription et l'annotation ont été réalisées à l'aide du programme *Transcriber*. Nous avons utilisé des méthodes qualitatives et quantitatives et, en particulier, des procédés descriptifs. Nous avons identifié 4700 marqueurs discursifs, distribués selon les sous-catégories suivantes : des marqueurs discursifs directifs, des marqueurs discursifs de confirmation, des marqueurs discursifs de nature factuelle et de concordance ainsi que des interjections comme marqueurs discursifs. Les résultats de notre recherche nous ont permis de conclure que les marqueurs discursifs et les différences ont des fonctions liées à la structuration textuelle interactive. En structurant le discours des professeurs et élèves, ces phénomènes linguistiques contribuent à la production/compréhension de sens des phrases.

ÍNDICE GERAL

Siglas e abreviaturas.....	19
Lista de Quadros, Figuras, Gráficos e Tabelas.....	20
Introdução.....	25
PRIMEIRA PARTE: A interacção verbal em contexto pedagógico: perspectivas teóricas.....	31
CAPÍTULO ÚNICO: a linguagem, a interacção verbal e os marcadores discursivos.....	33
1. Abordagens sobre a linguagem.....	34
1.1. Linguagem, língua, fala e discurso.....	34
1.2. Língua e cultura.....	37
1.3. A compreensão da linguagem.....	39
1.4. A memória semântica e a compreensão da linguagem.....	43
2. Abordagens sobre a interacção verbal.....	48
2.1. Abordagens etnográficas.....	48
2.2. Abordagens da etnometodologia da linguagem.....	50
2.3. Abordagens linguísticas.....	52
2.4. Abordagens sociointeraccionistas cognitivistas.....	53
3. Interacção verbal na aula.....	55
3.1. Elementos da interacção verbal.....	59
3.2. O princípio da cooperação e a interacção verbal.....	64
3.3. As dificuldades na planificação do discurso.....	67
4. Marcadores Discursivos.....	68
4.1. Características dos Marcadores Discursivos.....	70
4.1.1. Marcadores Discursivos na Gramática Descritiva da Língua Espanhola.....	70
4.1.2. Marcadores Discursivos: Projecto Norma Urbana Culta (NURC-Brasil).....	77
4.1.3. Marcadores Discursivos: Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra – Projecto CELGA.....	82
SEGUNDA PARTE: a interacção verbal nas aulas de Português em Moçambique.....	89
CAPÍTULO PRIMEIRO: Situação linguística em Moçambique.....	91
1. As línguas da família Bantu.....	94
2. As línguas de origem asiática.....	97
3. A situação da Língua Portuguesa.....	97
3.1. A institucionalização do Português.....	97
3.2. O Português no contexto das Línguas Maternas.....	101

3.3. Formas de aquisição da Língua Portuguesa em Moçambique.....	105
4. Conflito político linguístico e ensino bilingue.....	107
CAPÍTULO SEGUNDO: Metodologias de Pesquisa.....	115
1. Objectivos, hipótese e motivação.....	116
2. Amostra.....	119
2.1. Observação de aulas.....	119
2.2. Descrição sociolinguística dos informantes.....	121
2.2.1. Descrição dos informantes da cidade de Maputo.....	123
2.2.2. Descrição dos informantes de Boane província de Maputo.....	123
2.2.3. Descrição dos informantes da cidade da Beira.....	124
2.3. Distribuição Geral dos Marcadores Discursivos.....	152
3. Transcrição.....	153
CAPÍTULO TERCEIRO: Estruturadores da interacção verbal – Marcadores Discursivos e Disfluências.....	157
Secção 1	157
1. Marcadores Discursivos Directivos <i>então</i> e <i>agora</i>	157
1.1. O Marcador Discursivo Directivo <i>então</i>	158
1.1.1. Subcategorias dos Marcadores Discursivos Directivos <i>então</i>	159
1.1.1.1. Marcador conclusivo.....	159
1.1.1.2. Marcador temporal.....	163
1.1.1.3. Marcador reformulador.....	164
1.1.1.4. Marcador de apoio à elocução.....	166
1.1.2. <i>Então</i> : uso e finalidade na sala de aulas.....	169
1.1.2.1. Uso de <i>então</i> por professores.....	169
1.1.2.2. Uso de <i>então</i> por alunos.....	175
1.2. O Marcador Discursivo Directivo <i>agora</i>	178
1.2.1. <i>Agora</i> : marcador discursivo vs advérbio de tempo.....	180
1.2.2. <i>Agora</i> : uso e finalidade nas aulas.....	185
1.2.2.1. Uso de <i>agora</i> por professores.....	185
1.2.2.2. Uso de <i>agora</i> por alunos.....	188
1.2.3. Os Marcadores Discursivos compostos por <i>agora</i>	190
1.2.3.1. O Marcador Discursivo <i>até agora</i>	190
1.2.3.2. O Marcador Discursivo <i>já agora</i>	192
1.2.3.3. O Marcador Discursivo <i>agora já</i>	194
1.2.3.4. Exemplos de <i>agora sim</i>	195
1.2.3.5. Exemplos de <i>agora não</i>	197
Secção 2	199
1. Marcadores Discursivos de Confirmação.....	199
1.1. Características dos Marcadores Discursivos de Confirmação.....	199
1.2. A posição dos Marcadores Discursivos de Confirmação na frase.....	205
1.3. Distribuição dos Marcadores Discursivos de Confirmação.....	206
1.3.1. Uso dos Marcadores Discursivos de Confirmação pelos professores.....	207
1.3.2. Uso dos Marcadores Discursivos de Confirmação pelos alunos.....	212

Secção 3.....	215
1. Marcadores Discursivos de Natureza Fática e de Concordância.....	215
1.1. A posição dos Marcadores Discursivos de Natureza Fática e de Concordância na frase.....	219
1.2. Distribuição dos Marcadores Discursivos de Natureza Fática e de Concordância.....	222
1.2.1. Uso dos MDNFC pelos professores.....	223
1.2.2. Uso dos MDNFC pelos alunos.....	230
Secção 4.....	235
1. Interjeições como Marcadores Discursivos.....	235
1.1. Uso das interjeições pelos professores.....	237
1.2. Uso das interjeições pelos alunos.....	243
Secção 5.....	248
1. As disfluências verbais.....	248
1.1. As Pausas silenciosas.....	250
1.2. As Disfluências de Edição.....	254
As revisões.....	254
Os recomeços.....	255
As repetições.....	256
1.3. A dimensão morfológica da repetição.....	266
1.4. A distribuição das repetições.....	268
1.5. As funções da repetição.....	269
1.5.1. As funções discursivas.....	269
1.5.2. As funções textuais.....	275
Conclusões.....	281
Bibliografia.....	299
Apêndices.....	315
A. Transcrição das aulas.....	317
B. Lista de Marcadores Discursivos.....	551
Anexos.....	653
Lista de alunos.....	655

SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

CELGA – Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DU – Distrito Urbano

ECM – Escola Comercial de Maputo

ESJM – Escola Secundária Josina Machel

ESJC – Escola Secundária Joaquim Chissano

ESNM – Escola Secundária Nelson Mandela

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

LAD – Language Acquisition Device

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MD – Marcador Discursivo

MDD – Marcador Discursivo Directivo

MDC – Marcador Discursivo de Confirmação

MDNFC – Marcador Discursivo de Natureza Fática e de Confirmação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NELIMO – Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas

NURC – Norma Culta Urbana

PM – Português de Moçambique

PS – Pausa Silenciosa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1: distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grupos de idade segundo Língua Materna

Quadro 1.2: distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grupos de idade segundo a língua que fala com mais frequência em casa

Quadro 1.3: distribuição percentual da população de 5 anos e mais por Língua Materna e por língua falada com mais frequência em casa e área de residência

Quadro 1.4: taxas brutas de conhecimento da Língua Portuguesa da população de 5 anos e mais por sexo segundo a idade e área de residência

Quadro 2.1: distribuição do tempo de observação de aulas no Colégio Académico da Beira

Quadro 2.2: distribuição do tempo de observação de aulas na Escola Comercial de Maputo

Quadro 2.3: distribuição do tempo de observação de aulas na Escola Secundária Josina Machel

Quadro 2.4: distribuição do tempo de observação de aulas na Escola secundária Joaquim Chissano

Quadro 2.5: distribuição do tempo de observação de aulas na Escola Secundária Nelson Mandela

Quadro 2.6: divisão administrativa da cidade de Maputo

Quadro 2.7: distribuição de informantes (alunos) da Escola Comercial de Maputo

Quadro 2.8: distribuição de informantes (alunos) da Escola Secundária Josina Machel

Quadro 2.9: distribuição geral dos Marcadores Discursivos por escola e intervenientes

Quadro 2.10: síntese das normas para a transcrição da língua oral

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1: Mapa linguístico de Moçambique

Figura 2.2: Mapa da cidade e província de Maputo

Figura 2.3: Mapa da Província de Sofala

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1: distribuição de informantes (alunos) da Escola Comercial de Maputo por género

Gráfico 2.2: distribuição de informantes (alunos) da Escola Comercial de Maputo por Língua Materna

Gráfico 2.3: distribuição de informantes (alunos) da Escola Secundária Josina Machel por género

Gráfico 2.4: distribuição de informantes (alunos) da Escola Secundária Josina Machel por Língua Materna

Gráfico 2.5: distribuição de informantes (alunos) da Escola Secundária Joaquim Chissano por género

Gráfico 2.6: distribuição de informantes (alunos) da Escola Secundária Joaquim Chissano por Língua Materna

Gráfico 2.7: distribuição de informantes (alunos) da Escola Secundária Nelson Mandela por género

Gráfico 2.8: distribuição de informantes (alunos) da Escola Secundária Nelson Mandela por Língua Materna

Gráfico 2.9: distribuição de informantes (alunos) do Colégio Académico da Beira por género

Gráfico 2.10: distribuição de informantes (alunos) do Colégio Académico da Beira por Língua Materna

Gráfico 3.1: distribuição dos Marcadores Discursivos directivos *então* e as suas variantes

Gráfico 3.2: distribuição dos Marcadores Discursivos directivos *agora* e as suas variantes

Gráfico 3.3: distribuição dos Marcadores Discursivos de Confirmação

Gráfico 3.4: distribuição dos Marcadores Discursivos de Natureza Fática e de Concordância

Gráfico 3.5: distribuição das interjeições

LISTA DE TABELAS

- Tabela 2.1: situação linguística da turma C6, 2º ano
- Tabela 2.2: situação linguística da turma C7, 2º ano
- Tabela 2.3: situação linguística da turma C8, 2º ano
- Tabela 2.4: situação linguística da turma C11, 1º ano
- Tabela 2.5: resumo da situação linguística dos alunos por Língua Materna
- Tabela 2.6: situação linguística da turma 10ª 2
- Tabela 2.7: situação linguística da turma 10ª 4
- Tabela 2.8: situação linguística da turma 10ª 7
- Tabela 2.9: situação linguística da turma 10ª 8
- Tabela 2.10: situação linguística da turma 10ª 11
- Tabela 2.11: situação linguística da turma 10ª 13
- Tabela 2.12: resumo da situação linguística dos alunos por Língua Materna
- Tabela 2.13: situação linguística da turma 10ª 1
- Tabela 2.14: situação linguística da turma 10ª 4
- Tabela 2.15: situação linguística da turma 10ª 5
- Tabela 2.16: situação linguística da turma 10ª 6
- Tabela 2.17: resumo da situação linguística dos alunos por Língua Materna
- Tabela 2.18: situação linguística da turma 10ª 6
- Tabela 2.19: situação linguística da turma 10ª 7
- Tabela 2.20: situação linguística da turma 10ª 8
- Tabela 2.21: resumo da situação linguística dos alunos por Língua Materna
- Tabela 2.22: situação linguística da turma única da 10ª classe
- Tabela 2.23: situação linguística da turma única da 9ª classe
- Tabela 2.24: resumo da situação linguística dos alunos por Língua Materna

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa (LP) possui mais de 260 milhões de falantes. Na sua condição de Língua Materna (LM), é considerada a quinta/sexta língua mais falada no mundo e terceira na Europa e em África. Esta situação (uma das línguas maioritárias) é também evidente em Moçambique, como mostraremos na segunda parte desta tese, no primeiro capítulo.

Em termos etnolinguísticos, parece-nos que há dois principais grupos de falantes do Português nos Países Africanos de Expressão Portuguesa (CPLP). Por um lado, estão os povos de cultura crioula (Cabo Verde, Guiné Bissau e S. Tomé e Príncipe) e, por outro, os povos de cultura predominantemente Bantu (Moçambique e Angola). Em Angola, encontramos ainda os bosquímanos (povos Sam ou Khm no Deserto de Namibe). Podemos, pois, falar de criouliização e bantunização do Português. Apesar disso, a sua implantação e valorização é crescente, resultado do seu estatuto privilegiado de língua oficial e de prestígio social. Mesmo assim, estudos sobre o estado da LP em África são escassos.

Em Moçambique, verificamos uma tendência de moçambicanização do português, resultado natural de contacto de línguas. É provável que este facto tenha sido alimentado pelo discurso político de legitimação desta língua desde a independência, em 1975. Nós “nacionalizámos” a LP, mas continuamos com as regras da gramática usada em Portugal. Todavia, temos vindo a observar que na expressão quotidiana, jornalistas, apresentadores de programas, políticos e até professores falam como o cidadão comum, sem o rigor que as regras da gramática exigem. Parece também haver um compromisso ou acordo orientando as pessoas a falarem de um certo modo. Na verdade, o que existe é o espaço comum e uma língua a ser usada de forma diferente. É o Português de Moçambique.

Tudo isto nos leva a reflectir sobre a nossa variedade linguística e o seu funcionamento. Estudos já realizados sobre o Português de Moçambique tiveram como foco a Morfologia e a Sintaxe (Perpétua Gonçalves) e a Política linguística (Armando J. Lopes e Gregório Firmino).

No caso da nossa pesquisa, estudaremos os “Estruturadores do discurso na aula de Português, em Moçambique”, de entre os quais os marcadores discursivos directivos, os marcadores discursivos de confirmação, os marcadores discursivos de natureza fáctica e de concordância, as interjeições e as disfluências verbais (Pausas Silenciosas (PS) e Repetições). A decisão em estudarmos estes estruturadores do discurso foi precedida de um estudo que nos permitiu observar que estes são, de entre outros, os mais usados pelos professores e alunos na sala de aulas.

Em termos teóricos, privilegiaremos na revisão da nossa literatura, os aspectos linguísticos e antropológicos da AD, através de diferentes abordagens sobre a interacção verbal, nomeadamente em contexto pedagógico, que é a questão central da nossa pesquisa.

Quanto às metodologias, a nossa pesquisa é do tipo qualitativo. As questões da nossa investigação são formuladas com o propósito de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, sem a operacionalização de variáveis. Por esta razão, não formularemos previamente hipóteses, mas objectivos e opções metodológicas, deixando em aberto a possibilidade de completarmos a nossa análise com novos objectivos emergentes da investigação.

A análise será realizada de uma forma indutiva exploratória, num contexto de descoberta e não de prova. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994: 16), «ainda que se possam vir a seleccionar questões específicas à medida que se recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses». O nosso corpus foi recolhido em escolas secundárias ou equiparadas da cidade da Beira (centro de Moçambique), da cidade de Maputo e do distrito de Boane (sul de Moçambique), de 21 de Abril de 2008 a 5 de Setembro de 2008.

No que diz respeito aos objectivos, a nossa pesquisa visa reflectir sobre as funções textuais interactivas que os MDs e as disfluências verbais desempenham nas aulas de

Português e contribuir para uma reflexão sobre a leccionação dos mesmos, no ensino secundário ou equiparado, em Moçambique.

O nosso trabalho está organizado em duas partes:

A primeira Parte intitula-se “A interacção verbal em contexto pedagógico: perspectivas teóricas”. Esta parte é constituída pelo capítulo único sob o título “A linguagem, a interacção e os Marcadores Discursivos”. Nele faremos a revisão da literatura sobre a linguagem, a interacção verbal e os Marcadores Discursivos. É um capítulo dividido em pontos, como a seguir vamos descrever:

O ponto 1 será dedicado à linguagem como sistema semiótico. Abordaremos a relação entre linguagem, língua, fala e discurso, nas áreas da Linguística (Ferdinand de Saussure, Roland Barthes, Roman Jakobson) e da Psicologia (Jean Piaget, Lev S. Vigotsky), e a relação entre língua e cultura (G. Fischer). Neste ponto, discutiremos a compreensão da linguagem, dando ênfase aos fenómenos nela envolvidos (D. J. H. Foss, Herbert H. Clark e Eve V. Clark, Laird S. Cermak e F. I. M. Craik, Ingedore G. Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia) e a relação entre a memória semântica e a compreensão da linguagem (Herbert H. Clark e Eve V. Clark, Leonor Scliar-Cabral, E. Jamet).

O ponto 2 é dedicado às “abordagens sobre a interacção verbal”. Possui quatro subdivisões. O ponto 2.1. tem como objectivo as abordagens etnográficas (Dell Hymes, John J. Gumperz e Erving Goffman). Nele focalizaremos a cultura e o modo como o homem a usa para analisar as suas experiências linguísticas. O ponto 2.2 é relativo às abordagens da etnometodologia da linguagem. Faremos referência às várias fases da análise etnometodológica: a fase inicial, onde se enfatizou a descrição mais alargada dos comportamentos sociais (Harold Garfinkel), a fase onde se deu ênfase aos movimentos pedagógicos e às actividades de estruturação dos sujeitos a observar (Hugh Mehan) e à análise da conversação (Harvey Sacks) e, mais recentemente, nos anos 60, a fase dedicada ao estudo da oralidade, particularmente, ao estudo da interacção e do discurso. O ponto 2.3 será dedicado às abordagens linguísticas. Referir-nos-emos às pesquisas centradas na descrição da estrutura interna da língua (Noam Chomsky); faremos alusão aos estudos que enfatizavam as regras do funcionamento da língua e do seu uso (Joshua Fishman, Harold Garfinkel, Harvey Sacks), e ao sistema de regulação do discurso, nomeadamente, os

processos para assegurar a continuidade do discurso, na sala de aulas (Michael Stubbs, J. Mc Sinclair e R. M. Couthard). O ponto 2.4 será consagrado às abordagens sociointeraccionistas cognitivistas – uma reacção aos estudos linguísticos da primeira metade do século XX, que raramente iam para além dos limites da frase. Nestas abordagens destacaremos os principais desenvolvimentos no campo da linguística, nomeadamente, o surgimento da etnolinguística e do modelo de comunicação (Dell Hymes), a noção de situação social (Erving Goffman) e a noção de interacção (Mikhail Bakhtin). Sublinharemos a primazia dada à relação entre o social e a cognição e o facto de esta reflectir fenómenos específicos de cada cultura e suas necessidades.

No ponto 3, abordaremos a problemática da interacção verbal na aula. Destacaremos as análises realizadas por Ned Flanders, M. Hughes, Arno Bellack, G. Landsheere e E. Bayer, M. Postic e R.C.C. Haydt, que sublinham o papel do professor e seus comportamentos. Vários outros estudos, designadamente linguísticos, serão referenciados para explicar os fenómenos da interacção (Roland Barthes, Roman Jakobson, Teun A. Van Dijk). No ponto 3.1 faremos alusão à interacção verbal entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. Destacaremos os elementos envolvidos na interacção verbal (MAK Halliday et. al., Isabel Hub Faria et. al.). O ponto 3.2 será devotado ao princípio da cooperação na interacção verbal (Herbert Paul Grice). Este princípio baseia-se na lógica de que um determinado comportamento de um falante poderá levar o seu interlocutor a agir de forma semelhante. No ponto 3.3, faremos alusão às dificuldades que os falantes enfrentam na planificação do discurso (Leonor Seliar-Cabral).

O ponto 4 será dedicado ao estudo dos Marcadores do Discurso realizados, sobretudo, em Espanha, por Samuel Gili Gaya, Maria Antónia Martin Zorraquino e José Portolés Lázaro; no Brasil, por António Marcuschi, Hudnilson Urbano, no âmbito do Projecto Norma Urbana Culta (NURC - Brasil); e em Portugal por Ana Cristina Macário Lopes e Maria da Felicidade A. Morais, no âmbito do projecto CELGA – Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra e por Mário Vilela. Destacaremos as tipologias de MDs usadas sobretudo em Espanha e no Brasil, apresentando, de forma sucinta, as principais classificações atribuídas aos MDs em cada um deles.

A Segunda Parte intitula-se “A interacção verbal nas aulas de Português em Moçambique”. É constituída por três capítulos:

No primeiro capítulo, descreveremos a situação linguística de Moçambique. Apresentaremos a classificação das línguas da família Bantu faladas em Moçambique e referir-nos-emos à institucionalização do Português e sua relação com as línguas autóctones. Abordaremos as formas de aquisição da Língua Portuguesa e o conflito político linguístico motivado pelo uso da Norma europeia do Português no sistema de ensino moçambicano.

No segundo capítulo, faremos referência às metodologias da pesquisa (objectivos, métodos, motivação). Apresentaremos também os dados relativos à observação de aulas, nomeadamente, a distribuição do tempo de observação de aulas, escolas, classes, turmas e professores observados. Descreveremos os informantes, nomeadamente, professores e alunos, por escola, tendo em conta sexo, idade, Língua Materna e local de residência. Apresentaremos o corpus de MDs e descreveremos o *Transcriber*, um programa informático para auxílio à transcrição de textos.

No terceiro capítulo, apresentaremos a análise dos estruturadores do discurso, nomeadamente os Marcadores Discursivos (MD) e as Disfluências verbais. A análise será apresentada em cinco secções:

Na secção 1, estudaremos o grupo de MD por nós designados Marcadores Discursivos Directivos (MDD). Distinguiremos dois subgrupos: os MDD de base em “então” (*então, e então, ou então*), e os de base em “agora” (*agora, já agora, agora já, agora até, agora sim, agora não*).

Na Secção 2, analisaremos o que designamos por Marcadores Discursivos de Confirmação (MDC), que integram as seguintes formas lexicais: *não é?, né?, nem?, nu é?, não?, não é? não é isso?, não é isto?*. De uma forma geral são marcadores que servem para antecipar, prever ou prevenir possíveis divergências na interacção verbal.

Na Secção 3, examinaremos os Marcadores Discursivos de Natureza Fática e de Concordância (MDNFC): *ah, ahn, ah ahn, ahn?, eh, ehn, ehn?, uh, uh uhn, uhn uhn e uhn?*

São marcadores que desempenham basicamente as funções de natureza fática, de *feedback* e de concordância na interacção verbal.

Na Secção 4, analisaremos o uso das interjeições *silêncio!*, *psiu!*, *uau!*, *ok*, *hei!*, *ih!*, *iuh!*, *xi!*, *iah!* e *oh!*, na sua condição de MDs. Consideramos que as interjeições são a manifestação da cultura subjectiva dos falantes.

Na Secção 5, vamos estudar as Disfluências na interacção verbal entre os professores e os alunos. Distinguiremos dois tipos de disfluências: as Pausas Silenciosas (PS) e as Disfluências Editadas (repetições). Estes são elementos estruturadores do discurso e, como tais, participam na organização textual-interactiva.

E, finalmente, apresentaremos as nossas conclusões, destacando o cumprimento dos objectivos que nortearam a nossa pesquisa, os pressupostos teóricos com que nos orientámos e os resultados que obtivemos da análise do *corpus*. Ainda nas conclusões, apresentaremos algumas sugestões sobre o aproveitamento deste estudo na prática escolar em Moçambique.

PRIMEIRA PARTE

A INTERACÇÃO VERBAL EM CONTEXTO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

CAPÍTULO ÚNICO

A LINGUAGEM, A INTERACÇÃO VERBAL E OS MARCADORES DISCURSIVOS

Neste capítulo, apresentaremos a revisão da literatura sobre a interacção verbal e sobre os estruturadores do discurso. Abordaremos sobretudo os conceitos de linguagem/compreensão da linguagem, cultura, interacção verbal e Marcadores Discursivos.

Os estudos que vamos apresentar têm em comum o facto de abordarem o funcionamento da língua em interacção. Por exemplo, os mentores da etnografia da comunicação preocupam-se com temas relacionados com as normas subjacentes ao funcionamento das interacções e questões inerentes à comunicação inter-cultural, lançando o conceito fundamental de comunidade linguística; através da etnometodologia, os pesquisadores estudam a oralidade, particularmente a interacção e o discurso. A análise é feita a partir de uma perspectiva émica, em que se evidenciam as categorias da descrição dos sujeitos falantes e não os dados da situação. Nas abordagens linguísticas, os linguistas preocupam-se com o funcionamento da língua, tendo como unidade de observação o discurso e a conversação. Já os sociointeractivistas cognitivistas estudaram a cognição como um fenómeno específico de cada cultura e suas respectivas necessidades, considerando, o factor social parte constitutiva da cognição.

Como afirma Andrade (2006), a abordagem interaccionista considera a linguagem como uma acção partilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos).

1. Abordagens sobre a linguagem

1.1. Linguagem, língua, fala e discurso

No seu clássico *História da linguagem*, Júlia Kristeva afirma que a relação do sujeito falante com a linguagem conheceu duas etapas, nomeadamente a primeira, em que se pretendeu conhecer a linguagem (tornando-se ela um objecto de estudo), e a segunda, em que se projectou «o conhecimento científico da linguagem sobre o conjunto da prática social e tornou-se possível estudar como linguagens» as diversas manifestações do ser humano.

A primeira etapa caracteriza-se pela capacidade de o Homem se decompor. Isto é, o Homem isola a linguagem (sua parte integrante), para a observar, tornando-se um sistema susceptível de análise científica (a linguagem). Deste modo, todas as práticas humanas são linguagens, pois têm «a função de demarcar, de significar, de comunicar» (Kristeva, 2007: 14).

A segunda etapa consiste em conhecer os sistemas de linguagem (o sujeito falante, os sentidos, as significações), estudar as suas particularidades e as leis do seu funcionamento. É à linguística que cabe este papel.

A linguagem foi entendida em cada época e em cada civilização de forma diferente. Definir “linguagem” constitui tarefa complexa, na medida em que isto implica saberes, crenças e a ideologia de cada sociedade. Por exemplo, na época cristã, predominava a visão teológica da linguagem, assente na ideia de que Deus é o Criador. Aliás, as Escrituras Sagradas metaforizam a linguagem na Torre de Babel. Esta visão dominou até ao século XVIII. Posteriormente, no século XIX, através do historicismo social, enfatizou-se o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, ou seja, a linguagem é o resultado de mudanças sucessivas que ocorrem no indivíduo, consequência da interacção com o seu meio. Actualmente, predomina a visão de que a linguagem é um sistema de significação.

Como sistema, a linguagem assume formas materiais diversificadas, tais como a cadeia de sons, os registos escritos, os gestos, que podem estabelecer, entre si, uma relação de complementaridade, na comunicação de pensamento. Quer dizer, o homem não possui outra forma de expressar a sua existência, a não ser pela linguagem.

A linguagem é um processo de comunicação de uma mensagem entre, pelo menos, dois sujeitos, sendo um o emissor e o outro o receptor. Sendo a linguagem “comunicação” ela pode ser oral ou falada, escrita ou gesticulada. Quando a comunicação é oral ou falada ou ainda gesticulada e há mudança de turnos é evidente que os participantes trocam os papéis de emissor e de receptor. Essa troca poderá não ser evidente quando a comunicação for escrita e sem resposta expressa do receptor.

Do ponto de vista diacrónico, já o dissemos, a linguagem muda em diferentes épocas e assume formas diferentes, em diferentes povos. Mas analisada de modo síncronico, a linguagem apresenta uma estrutura e regras precisas de funcionamento. As suas transformações estruturais «obedecem a leis estritas» (Kristeva, 2007: 19).

Saussure (1995: 17) distinguiu língua da linguagem, afirmando que a língua não se confunde com a linguagem, pois ela é uma «parte determinada, essencial dela». Assim, a língua «é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos». Para Saussure, a linguagem é multiforme e heteróclita, pertence simultaneamente ao domínio individual e social. Assim, a linguagem constitui uma realidade inclassificável, a qual não se pode isolar, porquanto faz parte do físico, do fisiológico e do psíquico, do individual e do social. A língua, defende o autor, «é um todo por si e um princípio de classificação».

A partir da natureza multiforme e heteróclita da linguagem, Saussure distinguiu a linguística da língua da linguística da fala, ou seja, a dicotomia língua/fala. A “língua” segundo Saussure existe na colectividade como uma soma de sinais depositados em cada cérebro, à semelhança de um dicionário individual. A língua existe independentemente da vontade de cada indivíduo. Enquanto isso, a fala é sempre individual, dependente da vontade de cada um. A sua realização implica a utilização de mecanismos fisiológicos da linguagem para a realização da fonação e das regras de combinação dos signos.

A dicotomia língua/fala já alimentou vários estudos e acesos debates em áreas tais como a Linguística e a Psicologia (Barthes, 2007; Jakobson, 2007; Piaget, 1959; Vigotsky, 1988). Certos estudos tendem a centrar-se na indivisibilidade da dicotomia língua/fala. Como afirma Barthes (2007: 13) «língua e fala estão numa relação de compreensão recíproca», porquanto «a língua é o tesouro depositado pela prática da fala nos sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade». Ou seja, a fala não existe sem língua, nem o

contrário acontece. Os argumentos apresentados para a compreensão da dicotomia dizem respeito ao facto de a língua só existir na massa falante, ou que não se pode manejar uma fala se não partirmos da língua ou ainda que a língua só é possível a partir da fala. Em Linguística, podemos admitir a dicotomia língua/fala, como um processo de investigação, para o estabelecimento de sentido. Podemos estudar a fala somente naquilo que ela tem de linguístico, “de glótico”.

Apesar de pretendermos trazer, neste espaço, estudos sobre a linguagem, língua, fala e discurso, não podemos deixar de assinalar a nossa posição relativamente à dicotomia língua/fala. Tendo em conta a variação diatópica e diacrónica, a nossa posição é de que, à semelhança da fala, a língua também varia. E é isto que explica, por exemplo, a morte de uma língua. Na comunidade de LP, verificamos a variação quer na fala, quer no funcionamento da língua, que se manifesta através de gramáticas e outros instrumentos linguísticos diferentes. O Acordo Ortográfico da LP é o reconhecimento de que o Português é uma língua em variação diatópica (aqui empregamos “língua” no sentido de linguagem, terminologia usada por Ducrot e Todorov (2007). Quanto à fala, ela é não só individual, mas também social. O factor social da fala é inerente à comunidade linguística a que o falante pertence. A fala caracteriza o indivíduo e a sua comunidade linguística. É isto que permite distinguir os falantes, por exemplo, da Madeira dos falantes dos Açores e estes dos das outras regiões. Não se trata apenas de realizações individuais, mas sobretudo sociais.

Relativamente ao discurso, há, actualmente, muita discussão em torno do conceito, entendendo-se ora como sinónimo da fala, ora como sinónimo de enunciado, o que torna o termo ambíguo. Como sinónimo da fala, o discurso é considerado a linguagem posta em acção, a língua assumida pelo falante. Como sinónimo de enunciado, o discurso é uma unidade igual ou superior à frase; é constituído por uma sequência que forma uma mensagem com um começo, um meio e um fim (Dubois, et. al., 2007).

Ora, sendo o discurso a manifestação da língua na comunicação viva, este difere do termo língua, que diz respeito «à linguagem enquanto conjunto de signos formais, estratificada em escalões sucessivos, que formam sistemas e estruturas» (Kristeva, 2007: 21). O termo discurso implica primeiro a participação de um determinado sujeito na sua linguagem por intermédio da fala do indivíduo.

Daqui se depreende que discurso difere da língua e da fala. O termo discurso refere-se que a língua foi usada pelo indivíduo para comunicar ao outro uma mensagem, que é única; no discurso, o indivíduo imprime sobre a estrutura da língua marcas específicas da sua participação.

1.2. Língua e cultura

Propomo-nos, neste espaço, discutir a relação entre língua e cultura. Saussure no seu clássico *Curso de linguística geral* fornece-nos as bases teóricas para percebermos o conceito de língua. O conceito de língua foi retomado e discutido por vários autores e parece-nos haver unanimidade quanto ao seu carácter social (Saussure, 1995; Barthes, 2007; Dubois et. al., 2007; Jakobson, 2007; Faria et. al., 2007; Kristeva, 2007).

Para percebermos a relação entre língua e cultura, são essenciais as concepções dicotómicas de língua e linguagem de Saussure, pois fornecem os fundamentos teóricos, segundo os quais a língua é parte determinada essencial da linguagem. Como já referimos, neste trabalho, língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Roman Jakobson ao retomar esta discussão afirma que todos os outros sistemas de símbolos são acessórios ou derivados da linguagem. E a cultura não é excepção, pois sendo um sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou por um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e colectiva dessa sociedade ou grupo, tem na linguagem a sua essência (Jakobson, 2007).

Douglas Santos (s/d), num estudo sobre a educação escolar realizado no estado de Amapá (Brasil), afirma que cultura e linguagem se relacionam pelo facto de (i) o processo de construção da cultura ser, entre outros aspectos, a construção de linguagens; (ii) o processo de apropriação da cultura ser, entre outros aspectos, a apropriação de linguagens; (iii) linguagem ser uma determinada estrutura simbólica, cuja ordenação nos permite a construção de mensagens (Santos, s/d).

Como afirmam Fischer et. al., «A língua é o meio fundamental da socialização. Língua e sociedade interagem. É pela língua que um indivíduo se torna membro de uma

sociedade» (Fischer et. al., 1989: 33). Por outro lado, a cultura é o resultado da socialização do indivíduo; é um modo de vida, um conjunto de manifestações simbólicas resultantes das relações sociais entre as pessoas e o significado dessas manifestações. Ou seja, a língua integra o indivíduo na sociedade e a cultura revela essa socialização. É, pois, uma relação de complementaridade: as línguas estão ligadas às pessoas e aos seus hábitos e costumes. É através da língua que as pessoas designam as coisas, os fenómenos, a realidade em forma de experiências adquiridas e acumuladas na vida.

As línguas designam apenas aquilo que faz parte do universo existencial das pessoas. Por exemplo, se uma língua não possui um nome para um objecto como “garfo” é porque na cultura autóctone dessas pessoas “garfo” não existe. A partir do momento em que as pessoas começam a usar “garfo” no seu quotidiano, isto pode implicar que “garfo” passe a fazer parte da sua cultura. Neste sentido, “garfo” tem um significado para os usuários da língua.

A discussão sobre língua e cultura tem de ser encarada na perspectiva interdisciplinar entre, sobretudo, a Linguística e a Antropologia Cultural. As contribuições da Antropologia Cultural têm revelado que língua e cultura se implicam mutuamente: a língua tem sofrido diariamente influências da cultura, tanto na escrita, como na fala. Essa implicação mútua é notória na comunicação oral, nomeadamente, quando os interlocutores utilizam as formas de tratamento. Temos reparado que em certas culturas americanas, nomeadamente no Brasil, as pessoas tratam o presidente do país pelo nome próprio; nos Estados Unidos da América empregam-se formas de tratamento mais informais (por exemplo, nomes próprios mesmo em situação formal). Em Portugal, a situação é diferente: as formas de tratamento são usadas em função da aproximação ou da distância social em relação ao interlocutor e, também, em relação aos títulos académicos. Em Moçambique há línguas que não diferenciam “tu” de “você”. Por exemplo, a língua Xichangana, falada no sul, só tem a forma “wena” para designar “tu” ou “você”. A nossa percepção é de que a cultura influencia a língua e não o contrário. Sendo a língua uma forma de expressão da cultura, dificilmente podemos separar língua da cultura.

1.3. A compreensão da linguagem

A discussão sobre o conceito de compreensão associa, segundo Terezinha Azêredo Rios, «as idéias de com-preender e de com-prometer, lançando-nos, pelo prefixo comum, à idéia de associação, de coletividade, rompendo com a idéia dominante do passado burguês, que é a de individualismo» (Rios, 2004: 63).

Rios (2004: 64) afirma que a acção de compreender está ligada à ideia de «prender-com» ou de «estar preso a». O que está subjacente a essas ideias é a necessidade de o sujeito que compreende se comprometer em «criar laços com o objecto» e, também, «com o companheiro de apreensão do objecto». Isto significa que, sem o estabelecimento de um «laço com» o outro (sendo o outro, o objecto enunciado e o sujeito da enunciação), não estarão criadas condições para a compreensão de uma mensagem.

Herbert H. Clark, e Eve V Clark definem a compreensão da linguagem como sendo o processo de construção de significação, a partir dos sons ou sinais escritos e, também, como o processo de utilização daquilo que é compreendido (Clark e Clark, 1977). Por sua vez Victor Aguiar e Silva afirma que a compreensão é um processo de descodificação de mensagens a partir da percepção da «superfície lexemática do texto ou estruturas de superfície do texto até alcançar a representação semântico-pragmática [estrutura profunda]» (Aguiar e Silva, 1999: 323-332). Isto significa que para compreender um texto o sujeito tem de decifrar as palavras que são proferidas e depois procurar entender o sentido que elas transmitem.

Aguiar e Silva (1999) afirma ainda que, ao longo da cultura, o receptor da mensagem elabora e acumula informações, reúne, recolhe informações que se vão correlacionar com os antecedentes na memória. Para este autor, é o conhecimento prévio armazenado na memória que assume um papel de extrema importância para a compreensão.

O conceito de compreensão apresentado por Clark e Clark (1977) está relacionado com mensagens transmitidas oralmente. Quanto à definição de Aguiar e Silva, ela foi produzida no contexto de estudo dos textos literários na sua vertente da escrita.

De acordo com Clark e Clark (1977) e Scliar-Cabral (1991), a compreensão da linguagem é um processo complexo e envolve, nomeadamente, os recursos atencionais, a percepção e o reconhecimento do material percebido. Os recursos atencionais

envolvem-se na compreensão da linguagem através do sistema cognitivo, que leva o leitor a prestar atenção perante uma mensagem oral e/ou escrita.

Quanto à percepção, ela envolve os processos que permitem a comutação do sinal da fala em significado linguístico ao nível do sistema nervoso central. A percepção depende de factores de ordem linguística, tais como os relacionados com o receptor, se este conhece ou não a língua em que a mensagem está a ser transmitida, se o nível de língua utilizado é ou não acessível a ele, se a mensagem é oral. E depende também de factores de ordem cognitiva, ou seja, se o receptor consegue reter a mensagem transmitida, se é capaz de relacionar a mensagem com outra anteriormente veiculada e se está concentrado para a mensagem que está a ser transmitida.

O reconhecimento do material percepcionado exige: o “acesso lexical”, que consiste no processo de recuperação de uma palavra do léxico mental, com base em informação perceptual e contextual, de modo a torná-la candidata ao reconhecimento; a “captação da informação perceptual”, que envolve a percepção de todos os aspectos formais da mensagem; e “a captação da informação contextual”, que envolve a percepção da informação que está antes e/ou depois do contexto gráfico ou auditivo da mensagem que está a ser transmitida. Também tem a ver com o reconhecimento e convicções de carácter social, cultural, político, económico e o reconhecimento lexical.

Um elemento do léxico compreende três factores, nomeadamente, a pronúncia, a caracterização sintáctica e o significado. Para além desses factores, cada elemento do léxico recruta, em cada pessoa, a sua enciclopédia mental, isto é, todas as generalizações e factos correspondentes aos elementos que conhece.

Laird S. Cermak e F. I. M. Craik, afirmam que Perfetti alarga os factores de compreensão da linguagem para sete níveis, nomeadamente, acústico, fonológico, sintáctico, semântico, referencial, temático e funcional. Os primeiros três níveis são normalmente transparentes, isto é, são níveis da superfície, enquanto o quarto nível, o semântico, é a interpretação consciente da expressão da frase. Os processamentos dos últimos três níveis dependem do contexto e vão resultar em compreensão, desde que não exista ambiguidade. Qualquer destes níveis pode tornar-se consciente se um problema é levantado. O problema pode estar relacionado, por exemplo, com o sotaque ou com a má caligrafia (Cermak e Craik, 1979: 159-180).

A capacidade para atender ao discurso falado, compreender, lembrar e relacionar o que se escuta, de tal forma que se dêem as respostas apropriadas, envolve uma série de processos implicados que ocorrem automaticamente na maioria dos indivíduos. Assim, para que suceda uma efectiva comunicação, o cérebro, através da rede do sistema nervoso central deve receber, transmitir, decodificar, classificar e organizar toda a informação auditiva, antes de chegar à compreensão. A integração funcional para essa tarefa tem lugar de uma maneira rápida e precisa, ainda que o ruído de fundo e outras alterações do sinal (forma de falar e ambiente) criem interferências. Esse fenómeno neurológico chama-se “processamento central auditivo”.

De acordo com Clark e Clark (1977) e Van Dijk (2007), na compreensão o ouvinte capta os sons produzidos pelo falante e faz uma interpretação daquilo que o falante planeou transmitir. Ou seja, a compreensão é a construção de sentidos a partir dos sons. Para Clark e Clark (1977: 43), a compreensão de uma frase como «o velho homem acendeu o seu charuto horrível» («the old man lit his awful cigar») começa com a identificação da sua estrutura de superfície, suas palavras, sua ordem temporal e seus constituintes. Para compreender o sentido desta frase, o ouvinte deverá fazer uma interpretação, observando os seguintes aspectos/ideias: «O homem vem sendo referido»/ «ele é velho» / «o charuto vem sendo referido»/ «o charuto é dele»/ «o charuto é horrível»/ «Ele acendeu-o».

Clark e Clark (ibidem) consideram que a ideia principal está em «ele acendeu-o», pois as outras ideias visam especificar ora *o homem*, ora *o charuto*. A ideia principal corresponde à estrutura profunda.

A compreensão não termina no ouvir e interpretar a frase; é preciso armazenar a informação essencial na memória. Se for uma pergunta, será preciso compor uma resposta e, se for uma ordem ou pedido, é preciso que o ouvinte decida sobre o que fazer e o faça. Para tal, o ouvinte deve ter à sua disposição processos mentais adicionais, que lhe permitam fazer a interpretação da informação recebida.

Segundo Clark e Clark (1977: 44), existem dois processos fundamentais de compreensão, nomeadamente, o «processo de construção» e o «processo de utilização»: o «processo de construção» consiste em os ouvintes elaborarem uma interpretação da frase, a partir das palavras que ouvem, isto é, eles identificam primeiro a estrutura de superfície e por fim apreendem o sentido que subjaz a essa estrutura. O «processo de utilização» é aquele em que os ouvintes utilizam a interpretação apreendida para novos propósitos:

registar nova informação, responder a perguntas, cumprir ordens, registar promessas e desejos, etc.

Como afirmam Clark e Clark (1977), estes dois processos não devem ser vistos de forma separada. O alocutário, ao receber uma informação, tem como objectivo principal cooperar com o seu interlocutor. O termo “cooperação” deve ser entendido no sentido de registar as informações recebidas, responder às perguntas que se lhes são colocadas, satisfazer pedidos, etc.

O objectivo dos ouvintes, durante a recepção da mensagem, é o de descobrir até que ponto são capazes de utilizar as frases que ouvem. Esse objectivo é importante na medida em que vai motivá-los e guiá-los para a compreensão, desde o princípio até ao fim, ou seja, desde a identificação das palavras, através da construção de interpretações até à utilização das mesmas. Por exemplo, quando as pessoas recebem informações, elas tentam fazer interpretações que se apliquem a vários outros contextos de comunicação.

De acordo com Ingedore G. V. Koch e Luís Carlos Travaglia, outro elemento envolvido na compreensão é a “inferência”, cujo papel na compreensão global do texto se resume nos seguintes termos:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo o texto assemelha-se a um “iceberg” – o que fica à tona, isto é, o que é explicado no texto é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (Koch e Travaglia, 2002: 79)

Por exemplo, a partir de uma frase do tipo «eu quero ver o nosso filho» contida numa carta, pode inferir-se que o destinador e o destinatário são os pais. De acordo com o contexto em que a frase se insere (carta), pode inferir-se ainda que pelo menos um dos progenitores se encontra distante do filho.

Importa destacar também o papel dos conhecimentos anteriormente adquiridos na compreensão de novas impressões. As impressões novas compreendem-se mais claramente e com mais facilidade quando se intercalam na consciência entre representações semelhantes e se encadeiam com noções parecidas. Acontece o contrário quando nova impressão não se assemelha em nada a outras existentes. Nesse fenómeno está a razão por que a faculdade de compreensão da criança é inferior à do adulto, pois, na primeira, as novas impressões despertam poucas revivescências e provocam uma quantidade insignificante de associações.

Para além da inferência e dos conhecimentos anteriormente adquiridos, a boa compreensão depende, igualmente, do facto de a estimulação ser suficientemente clara e do bom funcionamento dos órgãos dos sentidos. O grau de compreensão está em relação directa com o da atenção. Isto é, quanto maior for a atenção, melhor será a compreensão.

1.4. A memória semântica e a compreensão da linguagem

Foss (1978), Scliar-Cabral (1991), Jamet (2000) e Van Dijk (2007) afirmam que a memória semântica é a memória dos significados, da compreensão ou dos conhecimentos. Segundo Dubois et. al. (2007: 527), a semântica é um meio de representação do sentido dos enunciados. Este autor acrescenta que a teoria semântica deve explicar as regras gerais que condicionam a interpretação semântica dos enunciados. A semântica é entendida nos meios escolares como a parte da gramática que estuda o sentido e a aquisição das palavras num contexto.

De acordo com Scliar-Cabral (1991: 54), as teorias psicolinguísticas sobre a memória semântica devem responder essencialmente a duas questões: (i) como é que as significações das unidades lexicais são mentalmente representadas e (ii) como é que as significações são usadas na compreensão de textos ouvidos ou lidos e na produção de mensagens.

Scliar-Cabral (ibidem) afirma que a primeira questão coloca problemas ainda não solucionados, tais como a relação ou mesmo a dependência das significações da memória semântica de todo o conhecimento do mundo chamado dicionário enciclopédico. Segundo a autora, esse problema fez com que Bloomfield retirasse a semântica da área da Linguística e, cinquenta anos mais tarde, Fodor considerasse inacessíveis à investigação

científica os processos mais centrais que lidam com a significação, os designados processos horizontais que são por natureza criativos e inter cruzados.

O carácter criativo e dinâmico da linguagem reflecte-se no facto de que, assim como as regras sintácticas devem ter o poder de gerar um número infinito de frases, a memória semântica deverá dar conta de como as pessoas são capazes de gerar significações continuamente novas.

A memória semântica deverá dar conta da significação denotativa, sua especificação e significação conotativa e de como ela possibilita a actualização numa determinada situação quando ocorre a enunciação.

Segundo Scliar-Cabral (1991), as representações da memória semântica deverão utilizar informações necessárias e compatíveis entre si que reflectam o conhecimento que um usuário tem quando as compreende num enunciado e quando as utiliza para transmitir a outrem o seu estado de consciência; elas são nomeadamente:

- «Fonológicas e/ou grafemáticas»: estas representações incluem os aspectos supra-segmentais¹ e as pistas relevantes no sistema escrito.
- «Morfológicas»: no caso do verbo, ajudam a verificar a regra adequada para compreender ou produzir um determinado sufixo flexional, como /-va/, na frase “«cantava todos os dias». Uma vez que é óbvio que cada radical não vem representado com todas as flexões possíveis de assumir nos contextos, é imprescindível o conhecimento das regras morfológicas.
- «Sintácticas»: como a classe gramatical, se é substantivo, adjectivo, preposição, bem como, as regras de subcategorização que especificam, por exemplo, se um substantivo pede complemento, ou quando um verbo é transitivo directo ou intransitivo.
- «Semânticas do radical»: essas são consideradas o cerne da memória semântica propriamente dita. Devem conter a definição, bem como a relação com outro item e as regras de selecção, tanto as independentes do contexto, como as de restrição. Por exemplo, se uma representação contém o traço [-humano], não pode aceitar a representação de “pensar” a não ser metaforicamente.

¹ São elementos prosódicos, ou seja, factos fónicos que não se submetem à dupla articulação das línguas e que surgem sobrepostas ao fonema. São elementos que não entram na segmentação monemática e fonética. A entoação, a duração, os acentos e os tons são elementos supra-segmentais.

– «Semântica da frase»: como as significações se alteram em virtude das relações que se estabelecem entre os elementos dentro dos sintagmas nominais, verbais, proposicionais e entre estes dentro das orações e entre estas dentro dos períodos? A actividade de leitura raramente se limita à análise de uma palavra apresentada de uma maneira isolada. As palavras são analisadas nos contextos em que elas são apresentadas. É em função dos contextos que os significados se alteram (Jamet, 2000: 43-46).

– «Semânticas textuais e pragmáticas»: por exemplo, quais são os indicadores na memória semântica que definem como se atribui sentido aos deíticos, uma vez que eles só podem referenciar dentro do discurso? Como é que os usuários limitam o resgate de uma dada significação, graças a estratégias textuais? Como são atribuídos uns sentidos e não outros, graças ao conhecimento do mundo, as informações que se tem sobre os participantes do discurso, as suas intenções, o conhecimento compartilhado à função social do texto, à situação em que se dá a comunicação?

Faz parte dos estudos sobre memória semântica a «teoria de traço». Segundo Scliar-Cabral (1991: 56), a «teoria de traço ou teoria componencial», na concepção de Clark e Clark (1977) é compatível com a teoria standard de Chomsky, pela qual a significação das unidades significativas é definida por marcadores semânticos que possuem traços binários do tipo [+animal] ou [-animal], [+humano] ou [-humano].

A partir desses dados, é possível supor que sempre que um indivíduo precisar de aceder a um significado decompõe a unidade significativa em traços também chamados semas. Por exemplo, se perguntar a alguém o que é uma “menina”, as operações mentais que esse sujeito vai realizar são, provavelmente, as seguintes:

Menina: [+ Feminino], [+ Jovem], [+ Humano], [– Adulto].

Um dado importante a reter nesta teoria tem a ver com a regra de redundância, a qual intercepta as relações hierárquicas. A regra de redundância especifica as propriedades que a entidade deve ter antes de servir como ideia a encaixar na Memória Semântica (Clark e Clark, 1977; Scliar-Cabral, 1991).

De acordo com R.J. Stenberg, a memória semântica trabalha com conceitos característicos e ideias associadas. Grizle e Brians apud Stenberg (2000) ressaltam a ideia de que é na memória semântica que os signos linguísticos estão armazenados.

Considerando, ainda, o exemplo sobre o que é menina, a hierarquia seria captada por essa regra caso alistássemos o traço [+animal]:

Menina: [+ Feminino], [+ Jovem], [+ Humano], [- Adulto], [+ Animal].

Como se pode inferir, o traço/componente [+animal] é redundante e é hiperónimo do traço [+humano], ou seja, do ponto de vista de hierarquia, o traço humano já implica o ser animal.

Tendo em conta a teoria de Katz e Fodor existem duas partes para a entrada lexical, nomeadamente, a gramatical e a semântica. A teoria é baseada nos primeiros trabalhos de Noam Chomsky, e defende a existência de uma gramática inata, um dicionário e as «regras de projecção». Esta teoria deverá indicar o dicionário e as regras que podem associar-se à gramática para formar a interpretação semântica (Dubois et. al., 2007; Scliar-Cabral, 1991).

A parte gramatical indica as diferentes posições que um determinado item pode ocupar na frase. Por exemplo, o item “morto” pode ter duas especificações gramaticais: (i) «O morto foi encontrado na rua» e (ii) «O indivíduo a quem se procurava foi encontrado morto». As especificações gramaticais do item “morto” são, designadamente, substantivo e adjetivo.

A parte semântica além dos marcadores semânticos inclui, os distinguidores, que dizem respeito às significações idiossincráticas e vêm sempre dominados pelos traços semânticos mais gerais.

E. Jamet afirma que, na memória semântica, existe uma verdadeira rede semântica e que para compreender uma palavra é necessário ter acesso a essa rede. Jamet (ibidem) acrescenta que:

[...] essa rede semântica só possui informações sobre o sentido das palavras e não dados ortográficos ou fonológicos [...] Assim a identificação da palavra tigre permitirá saber que ele é um mamífero e mais precisamente um felino, mas também que é carnívoro e que sua pele é

listrada. Compreender uma palavra corresponde, pois, à construção de uma representação semântica pela ativação de uma parte da rede. (Jamet, 2000: 28)

De acordo com Clark e Clark (1977), a «teoria das redes semânticas» foi inicialmente estudada por Tulving em 1972, para quem a teoria das redes semânticas deriva das pesquisas da Memória de Longo Prazo (MLP), no campo da Psicologia Cognitiva (em que vários autores situam a memória semântica).

A memória é considerada o cerne da cognição, pois se não existisse a memória, a actividade cognitiva seria inútil. Scliar-Cabral (1991) afirma que Collins e Quillian são os pesquisadores que publicaram os seus resultados do estudo seminal, o qual sugere a memória semântica organizada numa estrutura hierárquica.

Tendo-se constatado nas experiências sobre as teorias dos traços e das redes semânticas que nem sempre os falantes estabelecem traços para aceder ao significado das unidades lexicais, surge a «teoria dos protótipos» de Kosch, que se mostrou adequada nas experiências para a memória semântica artificial.

De acordo com Scliar-Cabral (1991), Kosch defende que a representação das significações na mente tem em conta os protótipos ou modelos das coisas, dos eventos, dos estados de coisas no mundo, em conformidade com a sua vivência ou experiência. Isto significa que, quer na produção dos enunciados, quer na sua recepção/compreensão, as pessoas utilizam conceitos típicos (protótipos) existentes na memória.

Na sequência dessas pesquisas, Johnson-Laird propôs o modelo de «semântica procedimental». Esse modelo é uma cópia ou metáfora dos processos mentais que se operam no homem e consistem na programação dos conceitos através da listagem de processamento nos computadores. Esse modelo opera com conceitos primitivos ou básicos das unidades lexicais e limita-se a fornecer uma ou duas alternativas de significados das unidades lexicais de acordo com a programação feita (Scliar-Cabral, 1991: 58).

2. Abordagens sobre a interacção verbal

2.1. Abordagens etnográficas

As abordagens etnográficas fazem parte dos chamados métodos qualitativos de pesquisa e surgem em oposição aos procedimentos puramente quantitativos. Na sua origem, a etnografia é o método descritivo da Antropologia. Trata-se de um método de investigação que se baseia em dois postulados, nomeadamente: (i) a cultura como sistema de conhecimento utilizado pelos seres humanos para interpretar experiências e regras do comportamento; e (ii) a análise de experiências linguísticas que os membros do grupo cultural utilizam durante as suas interacções sociais.

De acordo com Marie-Fabienne Fortin, nas abordagens etnográficas, a noção de temas “culturais” é central. As fontes usadas são a observação (sobretudo, a participante), a fotografia, a colocação de artefactos e as entrevistas. As entrevistas são realizadas, normalmente, junto às pessoas que estão imersas na cultura estudada e que dominam perfeitamente a sua linguagem. Para a etnografia estas pessoas são consideradas peritos conhecedores da cultura (Fortin, 1999).

Os dados da abordagem etnográfica são analisados à medida que vão sendo colhidos. Esta análise permite revelar as informações que faltam para descobrir os temas culturais e completar a descrição da cultura.

Actualmente, em educação, as abordagens etnográficas são usadas para o estudo de um grupo, das suas condutas e acções, interpretadas no contexto da cultura e da língua. O seu objectivo varia consoante o enfoque da pesquisa, mas não se desvia da descrição do sistema cultural que explica os comportamentos dos indivíduos.

No contexto da aula, as abordagens etnográficas visam a compreensão do modo como o processo didáctico decorre. O investigador utiliza com frequência o método de estudo do caso e o estatuto de observador participante, através do qual descreve a aula em todas as suas dimensões. O investigador pode utilizar técnicas de análise mais apuradas, como a análise de discurso e a análise semântica.

O estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito (podendo ser o professor ou o aluno), de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição (que pode ser a escola, como macro-espço ou sala de

aula, como micro-espço) considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. Trata-se, por isso, de uma investigação naturalística.

Há vários estudiosos que utilizaram a técnica de estudo de caso. A técnica utilizada por Freud nos seus estudos de caso consistia nas entrevistas de livre associação, em que os pacientes falavam sobre a sua vida passada, a sua infância, os seus sonhos, desejos, medos, fantasias, etc. Deste conjunto de comportamentos verbais, obtidos de diferentes pacientes ao longo de vários anos, Freud começou a inferir determinados padrões sobre o funcionamento subjectivo envolvido, validando-o, depois, através do estudo de novos casos, com quadros patológicos semelhantes.

Jean Piaget também utilizou o estudo de caso, entrevistando crianças individualmente, fazendo-lhes perguntas e pedindo-lhes que efectuassem algumas tarefas simples. Piaget mais do que anotando o que respondiam, observava como respondiam. A partir de inferências com base nos dados recolhidos, conseguiu compreender o funcionamento intelectual da criança nas diferentes idades e definir os seus estádios de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1959; 1974).

Inspirando-se nos estudos etnográficos da área de Antropologia, os linguistas criaram um novo domínio de investigação denominado “etnografia da comunicação”, cujo objectivo é descrever a utilização da linguagem em situações de comunicação concretas.

A etnografia da comunicação nasce oficialmente em 1964, com a publicação na revista *American Anthropologist* de um artigo sobre as Estruturas Sintácticas de Noam Chomsky. Nesta revista colaboraram autores como Dell Hymes, John J. Gumperz e Erving Goffman. Os mentores da etnografia da comunicação preocupavam-se com questões relacionadas com as normas subjacentes ao funcionamento das interações e questões inerentes à comunicação inter-cultural. Lançaram o conceito fundamental de comunidade linguística, de que faremos referência no ponto 3 deste capítulo.

De acordo com Maria Helena A. B. Araújo e Sá (1996), a etnografia da comunicação segue os seguintes princípios teóricos básicos:

- *Concepção global de comunicação, de situação de comunicação e de competência de comunicação, noção - chave (Hymes, 1972; 1984);*
- *Concepção total de língua enquanto realidade, cuja existência é condicionada pelos contextos psico-socio-culturais de uso (Hymes, 1972; 1984; De Salins, 1992);*

- *Valorização do papel do contexto físico, individual e sócio-cultural da interacção; este princípio ditou um grande interesse pelas variações códicas, inclusive as individuais, interpretadas enquanto marcas de construção colaborativa de uma relação interpessoal, e pelas variações inter-culturais; implicou igualmente a rejeição do determinismo comunicativo e a ideia de que a interacção é uma re-criação constante e dinâmica do mundo pelos sujeitos, em função do contexto, dos pressupostos culturais e das experiências pessoais;*
- *Integração do comportamento verbal no comportamento humano mais global. (Araújo e Sá, 1996: 25).*

2.2. Abordagens da etnometodologia da linguagem

A etnometodologia surge na Califórnia, Estados Unidos da América, através de Harold Garfinkel, criador da escola de Sociologia. Garfinkel interessou-se pela análise dos métodos utilizados pelas pessoas para descrever e dar sentido às suas próprias actividades. Desenvolveu experiências informais com a colaboração dos seus alunos que o levaram a concluir que as interacções sociais da vida de todos os dias se baseiam na veracidade e garantia atribuídas a premissas não provadas.

O objectivo da etnometodologia é proceder a uma descrição mais alargada dos comportamentos sociais. Analisando a realidade na perspectiva sociológica, esta corrente propõe-se incluir, na descrição, os conhecimentos dos sujeitos sobre as situações sociais em que estão envolvidos e em que são observados. Parte da investigação da etnometodologia foi dedicada à análise da conversação, tendo Harvey Sacks como representante desta corrente (Araújo e Sá, 1996, Castro, 1987 e Andrade, 2006).

Tendo como referência a etnometodologia, Hugh Mehan realizou estudos ao nível do processo pedagógico, cujo objecto são as actividades de estruturação e os factos sociais da educação que as constituem, mais do que a mera descrição de padrões recorrentes ou a busca de correlações entre variáveis antecedentes e consequentes.

Os estudos de Mehan (1979) evidenciam uma organização dos movimentos pedagógicos de interacção horizontal do tipo “enunciado do professor – enunciado do aluno – enunciado do professor”. Esta organização corresponde a uma estrutura vertical de Iniciação – Resposta – Avaliação. Conforme o carácter do primeiro movimento, esta sequência pode ser designada de Direcção, Elicitação ou Informação.

As sequências estão agrupadas em fases de Abertura, Instrução e Fecho e estas constituem unidades hierárquicas mais elevadas. Para Mehan, a fase de abertura é aquela em que se estabelece a negociação sobre os procedimentos a seguir na aula; a fase de instrução consiste na troca de informações, conhecimentos pedagógicos (parte-se do princípio que o aluno não é uma tábua rasa). A fase de fecho corresponde à sistematização. As fases de abertura e fecho estão relacionadas com as sequências de direcção e informação e a fase de instrução à sequência de elicitacção (Mehan, 1979: 35-80).

Os estudos desenvolvidos por Mehan centram-se no processo de estruturação da aula, nomeadamente, nas questões ligadas à ordem. Por isso, enfatiza o modo como o professor estrutura a aula e a participação do aluno, incluindo a tomada da palavra pelo aluno e as estratégias que o professor usa para controlar situações imprevistas. A participação em aula pressupõe competências e é isto que permite verificar se o que se diz é adequado ou não à situação. As competências permitem ao falante considerar o tempo, o lugar e os comportamentos prováveis de ocorrerem. Hugh Mehan destaca o carácter cooperativo da interacção.

Como já referimos, uma das componentes da etnometodologia da linguagem é a análise das conversações, entendida como «troca verbal, actividade discursiva socialmente estruturada e colaborativamente construída, como o objecto de um estudo detalhado a partir da qual se elaboram os conceitos» (Araújo e Sá, 1996: 26).

De acordo com Araújo e Sá (1996), o que interessa à etnometodologia da linguagem, ao estudar as conversações, é a construção de uma gramática das trocas verbais que reflecta sobre os aspectos da vida real, com particular incidência sobre «os procedimentos de abertura da troca, de distribuição da palavra, de terminação da conversação», incluindo aspectos ligados à linguagem não verbal. Para a concretização destes estudos, a etnometodologia da linguagem usa metodologias indutivas e sistemas de transcrição da oralidade, com enfoque nos cavalgamentos, alternâncias de pausas e silêncios.

Nos finais dos anos 60, os linguistas utilizaram a etnometodologia para estudar a oralidade, com particular incidência na interacção e no discurso. A análise era feita a partir de uma perspectiva émica, em que se evidenciavam as categorias da descrição dos sujeitos falantes e não os dados da situação.

2.3. Abordagens linguísticas

As abordagens linguísticas têm as suas raízes na Sociologia da linguagem e na Antropologia Cultural, desviando-se, todavia, destas ciências, no que diz respeito às suas finalidades eminentemente linguísticas. Estas preocupam-se com o funcionamento da língua, tendo como unidade de observação o discurso e a conversação.

Segundo Joshua Fishman, nos finais dos anos 50, os linguistas preocupavam-se com a análise da frase como unidade de observação. Esta tendência reducionista, apesar de não ter sido abandonada, foi, no entanto, redefinida, quando os linguistas passaram a considerar os elementos envolvidos na conversação, nomeadamente, os interlocutores, a língua (ou variedade de língua), o assunto, o lugar e o tempo (Fishman, 1971).

Na prática, tratava-se de uma abordagem centrada na descrição das regras de funcionamento da língua e do seu uso. Como se pode depreender, a nova abordagem vai conjugar as normas gramaticais com as normas do seu emprego. Isto significa que os linguistas passam a considerar a competência linguística e, sobretudo, a competência comunicativa.

De acordo com Maria Helena A. B. Araújo e Sá, em resultado desta redefinição das ciências linguísticas surgem novas linhas de pesquisa, nomeadamente, a pragmática (o estudo de como as oralizações são usadas, literalmente, figurativamente ou de quaisquer outras formas, nos actos comunicativos). Autores como Garfinkel, Sacks e Schegloff, que mencionamos na etnografia, são de novo referência nesta abordagem, através da análise conversacional (Araújo e Sá, 1996).

Rui Vieira de Castro afirma que as novas linhas de pesquisa são definidas em termos de (i) evento de discurso ou (ii) momentos estruturais desses eventos. Em (i) parte-se do princípio de que o objectivo de qualquer comunicação é a descoberta do significado (análise do discurso) e em (ii) o objectivo focaliza as regras da conversação, nos seus diferentes momentos (abertura, desenvolvimento, fecho; cf. Castro, 1987).

No que diz respeito ao discurso da aula, Michael Stubbs desenvolveu um estudo com o objectivo de definir um certo tipo de discurso e possibilitar a análise de materiais, relacionando estruturas linguísticas com determinadas funções da linguagem dos sujeitos. Os estudos incidem sobre os aspectos do sistema de regulação do discurso, nomeadamente os processos de assegurar a continuidade do discurso (atrair ou mostrar atenção, controlar a

quantidade de discurso, verificar ou confirmar a compreensão, corrigir) e a expressão dos valores relativos a este processo, por exemplo, a avaliação (Stubbs, 1983).

A respeito da análise do discurso, na aula, realizaram-se, também, estudos no âmbito da comunicação pedagógica com a finalidade de saber, respectivamente, a forma como os enunciados se relacionam, quem controla o discurso, como se processa a mudança dos turnos e se introduzem novos tópicos e, como afirmam J. Mc Sinclair e R. M. Coulthard, saber «que evidência linguística existe para unidades do discurso superiores ao enunciado» (Sinclair e Coulthard, 1975: 4).

2.4. Abordagens sociointeraccionistas cognitivistas

O Sociointeracionismo Cognitivista surge como reacção aos estudos linguísticos da primeira metade do século XX, que centravam as suas pesquisas na descrição da estrutura interna da língua.

De acordo com Teun A. Van Dijk, nos Estados Unidos da América, o paradigma gerativo transformacional, dominante até aos anos 70, raramente foi para além da frase. Na Europa, particularmente na Inglaterra e Alemanha, a linguística permaneceu próxima da tradição estruturalista, «que tinha menos consideração, em geral, pelos limites da própria linguística e, em particular, pela unidade de sentença» (Van Dijk, 2002: 10). Os estudos desenvolvidos, nessa altura, enfatizavam, a sintaxe e a semântica, sem grande interesse pelo contexto.

O linguista e político norte-americano Noam Chomsky publicou, em 1957, a Gramática Gerativa Transformacional, cujos conteúdos se centravam na sintaxe. Chomsky desenvolveu a teoria inatista, que advoga que a criança nasce com um dispositivo inato de aquisição da linguagem (LAD – Language Acquisition Device). Esta teoria foi bastante criticada pelo facto de não explicar de forma satisfatória o desenvolvimento linguístico da criança. A questão era posta nos seguintes termos: se a linguagem é inata, como se explica que uma criança seja incapaz de dizer palavras nunca antes ouvidas?

Os críticos da teoria chomskiana pretendiam chamar a atenção para a natureza social da linguagem, pois a teoria de Chomsky não dava conta deste aspecto. Ou seja, Chomsky sobrevalorizava o aspecto biológico, como B. F. Skinner sobrevalorizou o factor

meio ambiente. Como é sabido, a teoria de Chomsky surgiu em oposição à teoria behaviorista de Skinner, segundo a qual o meio ambiente era factor determinante na aquisição da linguagem. Chomsky (1959), admitindo as críticas, reformulou a sua teoria incorporando o aspecto cognitivo da linguagem, no que a crítica linguística considera ser a segunda revolução chomskiana.

Com o surgimento da Etnolinguística e do modelo comunicativo de Dell Hymes, a Linguística passa a considerar a interacção como a natureza múltipla da constituição da linguagem e percebe que a estrutura ou o sistema de uma língua é posterior à sua realidade em uso e não o contrário, como defendiam alguns estruturalistas. A etnolinguística, sendo por definição «o estudo da língua enquanto expressão de uma cultura e em referência com a situação de comunicação» (Dubois et. al., 2007: 254), devido à dinâmica de desenvolvimento cultural e linguístico das sociedades modernas, dedica-se actualmente ao estudo das sociedades ditas “primitivas”, focalizando as suas abordagens na relação entre a linguística e a visão do mundo, na importância que determinado povo confere à linguagem e às línguas; nos problemas de comunicação entre povos que utilizam línguas diferentes, caso dos povos dominados, na existência de línguas sagradas, nos desvios da língua, caso das gírias e das chamadas linguagens técnicas.

A noção de interacção em áreas como Análise da Conversação, Etnografia da Fala, Sociolinguística interaccional era restrita à situação social e ao diálogo face-a-face. José Armando Andrade observa que a noção de “situação social”, introduzida por Goffman (1964), era o suficiente para a definição de interacção, vista como um aspecto que contemplaria a significação e não deixaria transparecer a ideia de interacção como propriedade da língua (Andrade, 2006). Assim, a interacção seria um componente semântico sensível a factores como etnia, nacionalidade, línguas de contacto, classe social. São estes factores que, nestas abordagens, ajudam a explicar os diferentes comportamentos interactivos e as formas em que estes actuariam na selecção das formas linguísticas e focalizadas na significação.

Segundo Mikhail Bakhtin, a interacção é propriedade de qualquer discurso, oral ou escrito. Este estudioso defende que o discurso é enunciação e como tal é sempre dirigido a outrem. Assim, a interacção ultrapassa a simples comunicação, na medida em que a linguagem é uma elaboração do pensamento humano (Bakhtin, 2004; 2006).

No que diz respeito ao cognitivismo, a abordagem sociointeraccionista considera a relação mútua constitutiva entre sociedade e cognição, superando a noção clássica que dividia a mente do social, numa perspectiva de que o social era representado pela mente. Como é sabido, interessava às ciências cognitivas clássicas explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estavam estruturados na sua mente e como estes eram activados para a resolução de problemas. Consequentemente, relegava-se o factor ambiente para um plano secundário, porquanto, para os cognitivistas clássicos, o ambiente era apenas uma fonte de informação para a mente do indivíduo.

O sociointeractivismo defende a ideia de que a cognição é um fenómeno específico de cada cultura e suas respectivas necessidades, sendo, por isso, o factor social parte constitutiva da cognição. Na abordagem interaccionista considera-se a linguagem como «uma acção partilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)» (Andrade, 2006).

De acordo com Andrade (2006), a cognição é um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade. Os processos cognitivos, dependentes, como linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade.

3. A interacção verbal na aula

A interacção verbal é o resultado de uma troca social, durante a qual ambos os sujeitos fazem convergir um trabalho interactivo com um cognitivo, procurando mutuamente aproximar um do outro saberes assimétricos que possuem, tudo isto enquadrado por uma relação interpessoal positiva e por uma disponibilidade discursivamente manifestada (Araújo e Sá, 1996).

Com efeito, a interacção verbal na aula processa-se entre dois interlocutores, cujos estatutos sociais e saberes são diferenciados (o professor e o aluno), o que poderia dificultar, por si só, a partilha dos conhecimentos. Entretanto, devido à necessidade de viabilizarem a comunicação para atingirem os objectivos que ambos almejam, a

compreensão da matéria, o professor e o aluno esforçam-se para que tal aconteça, através de acordos mútuos e regras formalmente estabelecidas.

Para compreender a interacção verbal, na aula, foram realizados vários estudos, com enfoques, ora na gramática, ora no uso da língua. Ned Flanders desenvolveu um sistema de análise da interacção na aula com dez categorias, organizadas segundo a presença ou a ausência de enunciados inteligíveis, do estatuto do locutor e da posição do enunciado no discurso.

As categorias de análise de Flanders (1970) consideram que o professor ao falar e em posição de resposta (i) aceita sentimentos (ii) louva ou encoraja (iii) aceita ou utiliza as ideias dos alunos (iv) formula perguntas (v) expõe e explica (vi) dá instruções (vii) critica e justifica a sua autoridade, colocando-se em posição de iniciação. Por outro lado, o aluno (viii) dá repostas, (ix) inicia o discurso. A última categoria (x) é o silêncio ou a confusão.

M. M. Hughes, a partir de observações das práticas pedagógicas, elaborou um plano de análise da interacção na aula, designado “Provo Code for analysis of teaching” (também conhecido por “Hughes system”), baseado na descrição das funções do professor. A partir deste sistema, Hughes (1959: 305-308) verificou que o professor detém o poder de fornecer ajuda ou de a retirar, de julgar, punir, concordar, recusar, aceitar ou ignorar uma resposta de um aluno. Um Plano de análise da interacção verbal na aula semelhante ao de Hughes foi concebido por G. Landsheere e E. Bayer.

Bellack A., Kliebard H. M., Hyman R. T. e Smith FL Jr desenvolveram um plano de análise baseado em movimentos pedagógicos. O sistema de Bellack et. al. (1966: 171-176) inclui categorias organizadas em dois planos: (i) plano de descrição da estrutura do discurso, considerando-se os “movimentos” de estruturação, solicitação, resposta e reacção agrupáveis em “ciclos”, sendo estas estruturas hierarquicamente superiores; (ii) o plano dos significados transmitidos (substantivos, lógico-substantivos, instrucionais e lógico-instrucionais). As técnicas de análise foram, nomeadamente, a gravação e a transcrição. Bellack et. al. (1966) usou a codificação de gravações transcritas de cerca de sessenta aulas de Economia, em escolas do ensino secundário de Nova Iorque.

Estudos semelhantes são referenciados por Marcel Postic. De acordo com Postic (1979: 99), Lundgren (1972) e Gustafsson (1977) desenvolveram também análises baseadas em movimentos pedagógicos. O estudo de Lundgren (1972) era constituído por uma amostra de cinquenta e sete aulas de Matemática. O estudo realizou-se na Suíça, tendo

sido observadas oito aulas. As aulas foram gravadas, sendo anotadas as incidências sobre a comunicação não verbal. O estudo realizado por Gustafsson (1977) baseou-se na observação de aulas do 4º e 5º ano do ensino básico, de uma escola situada nos subúrbios de uma cidade.

Segundo Regina Célia Causax Haydt (2002), o professor tem duas funções na sua relação com o aluno, nomeadamente: (i) a função “incentivadora e energizante”, que consiste no aproveitamento da curiosidade natural do educando para despertar nele o interesse e mobilizar os seus esquemas cognitivos (esquemas operativos de pensamento); e (ii) a “função orientadora”, em que o professor deve orientar o esforço do aluno para aprender, ajudando-o a construir o seu próprio conhecimento (Haydt, 2002: 57).

Considerando que as relações entre quem ensina e quem aprende se repercutem sempre na aprendizagem, Haydt (2002: 56) afirma que a interação na aula é um processo construtivo positivo. Com efeito, o professor assume-se como educador e ajuda o aluno nos seus esforços de aquisição de conhecimentos, de forma a passar de um conhecimento confuso, sincrético, fragmentado, a um saber organizado e preciso.

Haydt (2002) defende a ideia de que na aula o aluno é parceiro de intercâmbio de conhecimentos, pois o aluno é activo, tem ideias, ideais e valores que procura actualizar no processo pedagógico. O que acabamos de dizer faz sentido, na medida em que a interacção verbal não ocorre no vazio. Ela é “comunicação”: tem lugar num espaço, tempo e contexto concretos.

As investigações realizadas por Landsheere e Bayer (1977), Hughes (1959), Postic (1979) e Haydt (2002), tendem a privilegiar, na análise, o professor e os seus comportamentos. Podemos supor que do comportamento do professor depende a interacção na aula. A nossa visão, apesar de não contrariar esta, tem a pretensão de contemplar o comportamento do aluno na aula como essencial para o bom desempenho da interacção verbal.

Para nós, a interacção verbal na aula não depende somente das funções que os locutores desempenham. Depende, sobretudo, do processo de produção do discurso. A nossa perspectiva de análise baseia-se no facto de as funções serem diferentes, daí haver necessidade de estudar os mecanismos que os falantes usam para superarem as diferenças.

Apesar de admitirmos que o professor exerce “controlo” sobre o aluno, na interacção verbal, julgamos que ambos os locutores se esforçam por ajustar o seu modo de

falar em função do interlocutor. Isto deve-se ao facto de, em situação de comunicação, nós sermos capazes de desempenhar determinados papéis linguísticos e discursivos, definidos, fundamentalmente, pela sua natureza social (Faria et al, 2005).

De acordo com Castro (1987), o modelo de análise por categorias de conteúdo desenvolvido por Bellack et. al. (1966) representa uma forma mais completa de compreensão do processo de interacção. Estes modelos chamam a atenção para a importância da própria linguagem no contexto pedagógico.

O processo de interacção verbal é explicado por Roman Jakobson da seguinte forma:

Quando fala a um novo interlocutor, a pessoa tenta sempre, deliberada ou involuntariamente, alcançar um vocabulário comum: seja para agradar, ou simplesmente para ser compreendido ou, enfim, para livrar-se dele, empregam-se os termos do destinatário. A propriedade privada, no domínio da linguagem, não existe: tudo é socializado. O intercâmbio verbal, como qualquer forma de relação humana, requer, pelo menos, dois interlocutores. (Jakobson, 2007)

Apesar de acreditarmos, tal como Jakobson, que «não existe propriedade privada, no domínio da linguagem», vamos, todavia, admitir a existência de idiolecto, noção que Jakobson critica, considerando-a «uma ficção algo perversa» (Jakobson, 2007: 23).

A nossa convicção parte da definição de Roland Barthes de que o idiolecto é «a linguagem de uma comunidade linguística, isto é, de um grupo de pessoas que interpretam da mesma maneira todos os enunciados linguísticos» (Barthes, 2007: 19).

Este conceito foi formulado a partir das noções apresentadas por Martinet, segundo o qual o idiolecto é «a linguagem enquanto falada por um só indivíduo» e por Edeling para quem o idiolecto é «o completo funcionamento dos hábitos de um só indivíduo em determinado momento» (Barthes, 2007: 18).

Sendo assim, a noção de idiolecto é importante para percebermos por um lado, os fenómenos de variação individual da linguagem e, por outro, os fenómenos da variação de uma comunidade linguística.

3.1. Elementos da interação verbal

A interação verbal na aula realiza-se, como já o dissemos, entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos. A estes denominamo-los locutores. A troca verbal entre os dois locutores é feita com base em regras definidas pela instituição educacional e pela sociedade, que atribuem papéis a cada elemento do processo de forma que os transcende. Ou seja, os papéis do professor e do aluno, na aula, são inegociáveis. Todavia, eles interagem, partilhando experiências, conhecimentos, sentimentos, atitudes, valores sobre o mundo que os rodeia e sobre si mesmos como indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade.

De acordo com Isabel Hub Faria et. al. «o desempenho destes papéis implica a capacidade de fazer escolhas linguísticas e discursivas apropriadas e, assim, produzir textos orais e escritos, mais ou menos coerentes e coesos» (Faria et. al., 2005: 452). Como se poderá depreender, das diferenças de papéis resultarão diferenças na produção e compreensão do discurso entre os locutores.

As trocas verbais realizam-se sem prejudicar a compreensão das mensagens veiculadas, porque a compreensão, durante a interação, é feita com recurso às estratégias de compreensão da linguagem expressas discursivamente

Outro elemento da interação verbal é o contexto, ou seja, a situação linguística em que ocorre a troca interactiva. Quando abordamos a questão de contexto de interação verbal, retomamos os elementos de comunicação (Emissor, Receptor, Mensagem, Código, Canal), (Jakobson, 2007; Barthes, 2007).

Segundo M. A. K. Halliday, Angus McIntosh e Peter Strevens, em situação de comunicação, os indivíduos usam a língua tendo em conta os estatutos, os padrões sociais e/ou linguísticos. Halliday et. al. (1974) afirmam também que há padrões evidentes como o ser masculino ou feminino e outros menos demarcados como a classificação dos bebés em pequenos liberais e pequenos conservadores, ou ainda, classificações do tipo introvertido ou extrovertido.

De acordo com os mesmos autores, os homens agrupam-se segundo a língua ou as línguas que usam. E o modo como usam a língua é diferente, mesmo quando estão agrupados em Comunidade Linguística. Segundo Halliday et al. (1974: 100), «Comunidade Linguística é um grupo de homens que se consideram a si mesmos falarem a

mesma língua». Sendo assim, podemos afirmar que a variedade individual se integra na Comunidade Linguística.

Sobre a variedade individual, admitimos, tal como Halliday et al. (1974) e Barthes (2007), a existência de duas subdivisões: (i) variedade de acordo com os usuários, isto é, cada falante pode usar uma variedade de língua e empregá-la todo o tempo e (ii) as variedades de acordo com o uso, em que cada falante pode ter uma gama de variedades e escolher, entre elas, a que deve usar em diferentes contextos.

Sobre o segundo ponto, vamos retomar algumas ideias essenciais defendidas por Saussure, no seu clássico “Curso de Linguística Geral”. Como é do nosso conhecimento, Saussure estabeleceu a dicotomia língua/fala. Na sua obra defende que a língua é diferente da fala, mas que não há fala sem língua. Esta dicotomia é retomada por vários autores, entre eles Barthes (2007), para quem, a língua é uma instituição social e um sistema de valores e a fala é a realização individual da língua.

Considerando as teses de Ferdinand de Saussure, Roland Barthes afirma que a língua, por ser um sistema de valores contratuais e uma instituição social, resiste às modificações do indivíduo. O que varia é a fala e não a língua. Porque «a fala é essencialmente um acto individual de selecção e de actualização; é constituída em primeiro lugar pelas combinações, graças às quais o sujeito falante pode utilizar o código da língua para exprimir o seu pensamento pessoal» (Barthes, 2007: 13).

Neste sentido, a noção de idiolecto, anteriormente discutida, será importante para percebermos a variedade individual em contexto. O idiolecto está em estreita ligação com a comunidade linguística, com o indivíduo e o seu comportamento verbal. Podemos afirmar que o comportamento verbal se modifica consoante o contexto de comunicação (familiar, informal, formal) ou ainda, em função de idade.

De acordo com Faria et. al. (2005: 453), os enunciados linguísticos estão ligados ao seu contexto de realização e os diferentes tipos de situação requerem modos distintos de manipulação linguística.

Apesar de considerarmos a variedade individual da interacção, o receptor compreende a mensagem veiculada, pois, segundo Jakobson (2007: 23), no intercâmbio verbal «o receptor recebe a mensagem e conhece o código. A mensagem é nova e, por via, do código, ele a interpreta. É a partir do código que o receptor compreende a mensagem».

De tudo quanto dissemos sobre o contexto, julgamos pertinente destacar o facto de a interação verbal, na aula, ser modelada pela linguagem institucional, obedecendo a normas socialmente aceites.

Para Faria et. al. (2005: 454), a noção de contexto está relacionada com as noções de registo, cujos conceitos básicos são os de campo, conteúdo e modo, que constituem, na verdade, outros elementos da interação verbal.

O conceito de campo é polissémico ou se quisermos ambíguo, pois pode designar, nomeadamente, «o campo semântico de uma palavra, o campo lexical de uma família de palavras ou o campo lexical de uma realidade exterior à língua» (Dubois et. al., 2007: 95).

Faria et. al. (2005: 454) afirmam que a noção de campo pode referir-se ou «à própria actividade sempre que os enunciados se inscrevem numa actividade em curso que ajudam a moldar» («bisturi... tesouras... mecha» seria o exemplo de um enunciado cujos termos estão inseridos no campo de uma operação cirúrgica), ou pode referir-se ao assunto do texto.

A noção de campo ajuda a precisar os termos que devem ser usados numa determinada situação de comunicação. As primeiras tentativas de delimitação de campo incidiram sobre os campos conceptuais (campo de palavras que designam o conhecimento). Os estudos neste sentido foram realizados por etnógrafos e antropólogos. Neste contexto, os estudiosos tinham a preocupação de explorar os dados linguísticos para a construção de esquemas conceptuais de uma sociedade; é exemplo disso, a construção da árvore genealógica (Dubois et. al., 2007; Van Dijk, 2007).

A partir dos estudos do campo conceptual, passou-se à elaboração de propostas na área de Linguística, nomeadamente, o estudo da sinonímia, da antonímia e de outras correlações. Na sequência destes estudos emergiu a noção de campo derivacional que «repousa sobre a constatação de que a mesma sequência fónica se distingue, em suas diversas significações, por uma série diferente de derivados» (Dubois et. al., 2007: 96).

O aprofundamento destes estudos levou à determinação do campo sintáctico e posteriormente do campo semântico. O campo sintáctico das unidades é definido com base na fundamentação de que dois morfemas com significações diferentes, poderem diferir também na sua distribuição. Trata-se pois da análise distribucional. A análise distribucional considera que as partes de uma língua não ocorrem arbitrariamente umas em relação às outras, na medida em que cada elemento ocupa determinadas posições

particulares com relação aos outros. Os estudos são conduzidos tendo em consideração as regras de composição da língua, mas excluindo factores como o falante ou a situação.

Para alcançarem os seus intentos, os analistas realizam muitas comparações de enunciados, no sentido de segmentarem agrupamentos e configurações características. Quando os elementos são separados, determinam-se os ambientes de ocorrência de outros, que podem situar-se à direita ou à esquerda. Segundo este princípio, podem co-ocorrer na mesma posição vários elementos, ao que se denomina “selecção de A” para essa posição. À soma dos ambientes de um elemento nos enunciados do Corpus, chama-se “distribuição” desse elemento (Dubois et. al., 2007).

Considerando que não é possível realizar todas as combinações numa determinada língua, a análise distribucional impõe restrições de combinação dos elementos que podem ocorrer numa certa posição. É assim que os reagrupamentos das distribuições (ambientes) estabelecem classes distribucionais, por exemplo, os substantivos possuem artigos à esquerda e verbos à direita.

O recurso ao sentido só acontece como técnica de verificação da identidade ou não identidade dos enunciados. Ou seja, a partir do campo sintáctico, pode-se chegar a conclusões sobre semelhanças e diferenças semânticas. Deste modo, o método de análise distribucional dá primazia às estruturas sintácticas em detrimento do valor semântico. Isto significa que construções sintácticas ambíguas não seriam explicadas através da análise distribucional.

O facto de estes estudos preconizarem uma relação baseada nas relações sintácticas e relegarem para um plano secundário as semânticas, levou a que fossem objecto de reservas, pois, nomeadamente (i) do ponto de vista do estudo estrutural da etimologia há uma relação de dependência entre estrutura fonológica e semantismo, (ii) desempenhando a estrutura sintáctica um papel no semantismo, ela não poderia ser analisada isoladamente e finalmente (iii) questiona-se se o reagrupamento semântico em função da sintaxe não ignora outras relações de natureza semântica. Por exemplo, na frase «A é a mulher de B e A é a vizinha de B», as possíveis combinações semânticas de A, nomeadamente, «A é uma mulher e A é a mulher de B», nunca seriam interpretadas ou analisadas (Dubois et. al., 2007: 96).

Considerando que o método de análise distribucional visa unicamente a descrição dos elementos de uma língua pela aptidão destes a se associarem entre si de maneira linear

e com base num modelo de gramática de estados finitos (em forma de inventário dos constituintes imediatos da frase), a partir da qual se constrói um conjunto infinito de frases, pode concluir-se que a análise distribucional não tem em conta a criatividade dos falantes, porquanto não considera a existência de frases novas, sincronicamente. É da análise das insuficiências deste método que surge a gramática gerativa.

Propomo-nos, agora, a abordagem de outro elemento da interação verbal, o conteúdo. Entende-se por conteúdo a face abstracta da mensagem, o seu aspecto conceptual, o assunto da mensagem, ou ainda, a ideia veiculada pela mensagem.

Partindo do princípio de que uma mensagem é portadora de conteúdo, sendo este assunto, podemos considerar o assunto da mensagem sob os aspectos de forma (estrutura) e de substância. A forma do conteúdo tem a ver com o modo como uma dada língua estrutura a intenção de comunicação e a substância do conteúdo tem a ver com o estabelecimento da relação entre o mundo exterior e a faculdade de falar, a intenção de comunicar alguma coisa a respeito do real (Dubois et. al., 2007).

Como afirma Faria et. al. (2005: 455), a noção de conteúdo «ilumina o modo pelo qual as escolhas linguísticas são feitas, não apenas pelo tópico ou assunto de comunicação mas também pela espécie de relação social no interior da qual a comunicação tem lugar».

Como se pode depreender, o conceito de conteúdo implica que os falantes tomem decisões linguísticas a partir, designadamente, do tópico ou do contexto ou do estatuto social dos intervenientes. Por exemplo, na escolha de um tópico de comunicação para crianças de um infantário, os factores “crianças” e “infantário” restringirão a escolha do conteúdo. Simultaneamente, “crianças” e “infantário” determinarão as opções linguísticas sobre as formas de tratamento e os actos de fala a serem empregues. Todavia, o facto de o destinatário ser “crianças”, não será razão suficiente para que o locutor utilize a forma de tratamento “tu” ou “você”, pois outros factores, tais como, o estatuto social e a relação social, são importantes nas escolhas linguísticas e na forma como o conteúdo deve ser transmitido.

O último componente do registo que nos propusemos abordar é o modo. Queremos assinalar que se trata de modo de expressão, ou meios adoptados para comunicar, segundo a linguagem adoptada por Faria et. al. (2005: 457). Neste contexto, distinguimos dois modos de expressão: a fala e a escrita. O que diferencia estes dois modos de expressão são os traços. Por exemplo, os aspectos que se relacionam com o acto interactivo do modo e

que constituem os traços típicos da fala são, nomeadamente, o comportamento de *feedback* imediato, os marcadores de circularidade empática, as repetições, os falsos começos, as autocorreções.

A planificação, a produção e a interpretação da fala acontecem, normalmente, em tempo real. A espontaneidade e a colaboração dos interlocutores caracterizam, igualmente, este modo de expressão. A escrita é diferente: normalmente, há um intervalo de tempo que medeia a planificação da produção e esta da interpretação. Todavia, actualmente, estas características tendem a confundir-se, pois o desenvolvimento tecnológico tem proporcionado situações tais que a fala pode ser gravada para a sua transmissão em diferido. Nestes casos, a fala aproxima-se da escrita, em termos de planificação, produção e interpretação porquanto, à semelhança da escrita, o processo de produção pode ser longo e com muitas revisões. Quando assim acontece, podemos afirmar que a fala é mediada.

De notar também que o desenvolvimento tecnológico aproximou a escrita da fala, proporcionando meios de emissão escrita muito rápida com os SMS, mails e outros. O intervalo de tempo entre planificação/interpretação é assim reduzido ao mínimo, o que se espelha no estilo informal, abreviaturas etc. e características linguísticas que se aproximam da oralidade.

3.2. O princípio da cooperação e a interacção verbal

Segundo H. P. Grice, a interacção verbal é assegurada por um princípio geral de cooperação que funciona com quatro categorias e suas respectivas máximas, que expressam e garantem a eficiência e efectividade do uso da linguagem em conversação cooperativa. Este princípio postula o seguinte: «Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged» (Grice, 1975 [1993]: 26).

O princípio de Grice (1975) resulta das observações, realizadas pelo autor, das conversas que ocorrem no quotidiano e tem por objectivo regular a prática conversacional de modo a torná-la suficientemente informativa. Ou seja, o falante concebido por Grice tem de se esforçar em dizer apenas aquilo que é requerido na conversação, para o que deverá ser eficiente, racional e cooperativo.

Como se poderá depreender, H. P. Grice é movido por uma suposição lógica de que um determinado comportamento de um falante poderá motivar o interlocutor a agir de forma semelhante. Podemos afirmar que estamos perante um princípio de reciprocidade em que por implicação os falantes esperam, dos outros, retribuição pelos seus comportamentos durante a conversa.

Para melhor darmos conta da “Lógica e Conversação” de Grice (1975[1993]: 26), vamos descrever o princípio de cooperação, apresentando as quatro categorias (Quantidade, Qualidade, Relação e Modo) e respectivas máximas:

A categoria da Quantidade (*Quantity*) assevera que o falante não forneça uma quantidade maior de informação do que é requerida para aquela conversa. Para a categoria de quantidade existem duas máximas: «Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the Exchange)» e «Do not make your contribution more informative than is required». Através destas máximas, Grice procura regular o fluxo de informação na conversação, de modo a evitar as divagações. Assim, os falantes diriam apenas o essencial e estritamente necessário para a situação concreta.

A categoria Qualidade (*Quality*), de acordo com Grice (1975 [1993]: 27) é orientada por uma super-máxima que é «Try to make your contribution one that is true» e máximas que são, respectivamente, «Do not say what you believe to be false» e «Do not say that for which you lack adequate evidence». Como está evidente, preconiza-se que a contribuição do falante seja verdadeira e fundamentada. Com estas máximas pretenderia o autor que os falantes se preocupassem com a clareza e objectividade das suas afirmações.

A categoria da Relação (*Relation*) tem a ver com a relevância da contribuição. Para Grice, esta categoria resume-se no facto de o falante ser relevante durante a conversação: “*Be relevante*”.

A categoria do Modo (*Manner*), prevê, segundo Grice, que o falante se preocupe com a maneira de dizer, com o «how», no sentido de saber se aquilo que está a dizer deve ser dito. Esta categoria é guiada por uma super-máxima, que é «Be perspicuous» e pelas seguintes máximas: «Avoid obscurity of expression», «Avoid ambiguity», «Be brief (avoid unnecessary prolixity)» e «Be orderly».

Para sustentar a sua teoria, H. P. Grice (1975 [1993]) dá-nos exemplos para cada uma das máximas:

1. *Quantity. If you are assisting me to mend a car, I expect your contribution to be neither more nor less than is required. If, for example, at a particular stage I need four screws, I expect you to hand me four, rather than two or six.*
2. *Quality. I expect your contributions to be genuine and not spurious. If I need sugar as an ingredient in the cake you are assisting me to make, I do not expect you to hand me salt; if I need a spoon, I do not expect a trick spoon made of rubber.*
3. *Relation. I expect a partner's contribution to be appropriate to the immediate needs at each stage of the transaction. If I am mixing ingredients for a cake, I do not expect to be handed a good book, or even an oven cloth (though this might be an appropriate contribution at a later stage).*
4. *Manner. I expect a partner to make it clear what contribution he is making and to execute his performance with reasonable dispatch. (Grice, 1975 [1993]: 28)*

Como já demos conta, nesta secção, estes exemplos são o resultado da observação de que o homem ao participar em actividades conversacionais ou de natureza cooperativa, faz jus à sua condição de ser racional e social, necessitando por isso, cooperar para o êxito da actividade, a não ser que o objectivo seja diferente deste. Um procedimento diferente do postulado nas máximas griceanas significaria violação das regras de cooperação.

Grice sustenta que as pessoas aprenderam desde a infância a cooperar, sendo este um hábito comportamental. Por esta razão, admite que, numa conversa, seja mais fácil as pessoas dizerem verdade do que mentira. Isto leva-nos a pressupor que o princípio de cooperação seja um princípio de hábitos de dizer verdade, facto que não traduz fielmente o que acontece durante a conversação.

Na conversação quotidiana, os falantes dizem normalmente o que lhes convém para a situação, podendo, por isso, ignorar as máximas conversacionais. Grice parece reconhecer isso no seu conceito de implicatura, ao afirmar que o falante consegue

significar algo a mais do que aquilo que disse de modo explícito, preciso, através do abandono de alguma máxima, acto que o leva a produzir o sentido a mais.

A teoria da conversação de Paul Grice baseia-se na ideia do discurso consciente, na racionalidade e tem em consideração a intenção dos falantes na determinação dos significados dos enunciados. Para Grice (1975), o falante influencia conscientemente o significado dos enunciados que produz.

A teoria da conversação quotidiana de Paul Grice, se aplicada à situação da aula, teria de responder às questões que considerassem a organização escolar, nomeadamente, o espaço sala de aula (que regula os actos pedagógicos) e o papel dos falantes. Em resultado disso, teríamos na sala de aulas o princípio de cooperação interaccional, que para nós quer dizer o princípio que envolve as trocas verbais e não verbais dos intervenientes (o professor e os alunos), cuja regra fundamental é a mesma que preside às conversas quotidianas, em que ser cooperativo significa falar o que é requerido para o assunto em curso. Esta regra associada à organização espacial sustenta e incentiva a produção discursiva do professor e do aluno.

3.3. As dificuldades na planificação do discurso

Os falantes ao planearem um discurso enfrentam várias dificuldades cognitivas e sociais que decorrem da selecção de padrões linguísticos para o cumprimento da sua intenção. Esta situação resulta do facto de os falantes terem que considerar os seguintes aspectos: o conhecimento do ouvinte, o princípio cooperativo, o princípio da veracidade, o contexto social e a avaliação dos padrões linguísticos.

De acordo com Scliar-Cabral (1991), no início de um diálogo há esquemas de ordem pragmática e outros conhecimentos que o emissor deve imediatamente accionar, como pré-requisitos para planificar o que vai dizer. Impulsionado por uma motivação, o emissor tem um determinado objectivo. Para ser eficiente cooperará implicitamente com o seu interlocutor, sendo verdadeiro (a não ser que a intenção seja a de ludibriar) e o suficientemente claro, sem ser redundante.

Scliar-Cabral (1991: 100) defende que esse aspecto é o mais importante para que a comunicação seja eficiente, pois o emissor tem de se socorrer de certas hipóteses que

rapidamente vai colocando ao seu interlocutor e à nova informação que lhe precisa fornecer.

O princípio cooperativo faz referência ao facto de os falantes pensarem que os seus ouvintes não-de cooperar com eles no sentido de se esforçarem por entender a mensagem e assumirem que eles estão a tentar dizer a verdade, a serem relevantes e claros.

No que diz respeito ao contexto social, considera-se o estatuto social do ouvinte e a situação discursiva em que os falantes usam um discurso mais ou menos formal e podem também utilizar uma ou outra forma de tratamento.

Scliar-Cabral (1991: 102) considera que ao produzirmos uma mensagem, temos uma motivação que nos leva à intenção de influir de algum modo sobre o interlocutor. Para que o nosso intento seja coroado de êxito, realizamos uma série de escolhas antes de organizar linguisticamente os conteúdos que desejamos transmitir, determinadas pela condição do nosso interlocutor (adequação social).

Quanto aos padrões linguísticos, os falantes devem ter em conta as potencialidades da língua que estão a utilizar e encontrar as expressões linguísticas adequadas àquilo que querem dizer. Estes aspectos reflectem-se no género, no acto de fala, no estilo e nas topicalizações que os indivíduos seleccionam do repertório por eles interiorizados.

De acordo com Faria et al. (1996), uma língua natural pode aparentemente, modelizar o pensamento, no sentido de facilitar ou dificultar e, assim, de algum modo, regular aquilo que faz sentido pensar-se. A fala e o discurso que se produzem, por exemplo, na aula, deverão conter elementos indicadores dos processos que lhe são subjacentes, sejam eles de natureza linguística, cognitiva ou social.

Para concluirmos, vamos acentuar o carácter dependente do planeamento do discurso, que não é totalmente autónomo. Depende da situação de comunicação, do estatuto social do ouvinte, do princípio da veracidade entre outros e do objectivo a concretizar (fazer um pedido, obter uma informação, alterar um estado de coisas, etc.).

4. Marcadores Discursivos

O texto falado e a conversação possuem mecanismos próprios de organização discursiva. Tais mecanismos recebem, neste trabalho, a designação genérica de Marcadores Discursivos (MD), embora na literatura que consultámos tenhamos encontrado

outras designações para fenómenos da mesma natureza, tais como: marcadores conversacionais, conectores argumentativos, organizadores textuais, *enlaces extraoracionales*.

Charaudeau e Maingueneau (2004) afirmam que os MDs são de difícil conceituação, porquanto qualquer item lexical pode desempenhar a função de marcador, desde que como tal seja usado. Esta situação, contudo, não impediu que fossem apresentadas definições sobre os marcadores discursivos.

De acordo com Hudinilson Urbano, os MDs são elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, particularmente no âmbito da abordagem conversacional. Como tal, os MDs actuam como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto e dos seus interlocutores, revelando e marcando as condições de produção do texto, naquilo que a produção representa de interaccional e pragmático (Urbano, 2001).

Vários autores consideram os MDs como organizadores da interacção, articuladores do texto e indicadores da força ilocutória, constituindo, por isso, elementos linguísticos multifuncionais (Marcuschi, 1989; Urbano, 2001; Charaudeau e Maingueneau, 2004).

A ideia de que os MDs são organizadores textuais também é defendida por Bernard Schneuwly. Segundo este autor, os MDs são constituídos por itens linguísticos da classe dos conectores, locuções e expressões temporais, bem como expressões argumentativas, distribuindo-se pelo texto e operando como elos entre os factos. Para Schneuwly (1988), os MDs são elementos independentes da frase.

Para Brian Fraser, os MDs são uma classe pragmática. Fraser (1999) afirma que os MDs são expressões lexicais que provêm das classes sintácticas das conjunções, advérbios e sintagmas preposicionados. Geralmente, os marcadores estabelecem a relação entre o segmento que introduzem e o segmento inicial.

Para outros autores, os MDs são unidades linguísticas invariáveis, que não exercem uma função sintáctica na oração que preenchem. Por esta razão, são considerados elementos marginais (Vilela, 1999; Gili Gaya, 1987; Martin Zorraquino e Portolés Lázaro, 1999).

Segundo Sandra Ribeiro, um MD «pode ser representado por uma palavra ou uma frase que funciona, primariamente, como uma unidade de estruturação da linguagem

falada. Para o ouvinte, um marcador discursivo assinala a intenção do falante em marcar uma fronteira no discurso» (Ribeiro, 1993: 14-15).

4.1. Características dos Marcadores Discursivos

4.1.1. Marcadores Discursivos: Gramática Descritiva da Língua espanhola

No início do século XX, em Espanha, Samuel Gili Gaya fez o primeiro esboço de uma apresentação sistemática das unidades por ele designadas de «enlaces extraoracionales» - Marcadores do discurso. Gili Gaya (1987) identifica um conjunto de propriedades gramaticais regulares ou sistemáticas nas suas partículas discursivas. Esta abordagem é depois retomada na Gramática Descritiva da Língua Espanhola, organizada por Ignacio Bosque e Violeta Demonte. Aí aparece um estudo de Martin Zorraquino e Portolés Lázaro (1999) que apresentam uma análise descritiva que visa integrar e caracterizar os MDs na sua relação com a estrutura oracional. Estes autores consideram os MDs como uma nova categoria gramatical, caracterizando-os segundo a sua distribuição e funções pragmáticas. Apesar de terem verificado a heterogeneidade dos MDs em relação à estrutura oracional, Martin Zorraquino e Portolés Lázaro (1999) afirmam que eles se ajustam a certas características regulares e mostram, por isso, uma série de propriedades sistemáticas, nomeadamente:

- A sua vinculação a noções externas da predicação oracional;
- O seu carácter invariável;
- A heterogeneidade da sua entidade categorial gramatical: conjunções, locuções conjuntivas, interjeições, etc.;
- A versatilidade distribucional de muitos deles (ocupam a posição inicial, intermédia ou final do membro discursivo em que aparecem);
- A sua peculiaridade significativa (contribuem para estabelecer o que o autor denomina coerência e alcançam uma pluralidade de valores semânticos em combinação, frequentemente, com os rasgos supra-segmentais adequados, sobretudo, a entoação);
- A possibilidade de assinalar registos distintos (nuns casos são próprios do discurso escrito: sem embargo, não obstante, por conseguinte; e, noutros, são próprios do discurso oral: pois, assim que, com que);

- A possibilidade de constituir meros apoios da elocução na fala coloquial. (Gili Gaya, 1943 [1987]: 251-253; Martín Zorraquino e Portolés Lázaro, 1999: 4057).

Tipologias de Marcadores Discursivos

Maria Antonia Martín Zorraquino e José Portolés Lázaro classificam os MDs tendo em conta a sua função discursiva, distribuindo as suas propriedades semânticas por cinco grupos: estruturadores da informação, conectores, reformuladores, operadores argumentativos e marcadores conversacionais. Cada um destes grupos tem as suas subdivisões, que referiremos no decurso desta secção.

Antes de apresentarmos os detalhes sobre esta matéria, vamos, de seguida, dar a conhecer o quadro síntese desta tipologia:

- Estruturadores da informação (ordenadores de abertura, de continuidade e de fechamento, digressores, comentadores);
- Conectores (aditivos, consecutivos e contra-argumentativo);
- Reformuladores (explicativos, rectificativos, distanciadores, recapitulativos);
- Operadores argumentativos (de reforço e precisão);
- Marcadores de conversação (epistémicos, da evidência ou da orientação da fonte, e deônticos, focalizadores de alteridade e metadiscursivos conversacionais); (Martín Zorraquino e Portolés Lázaro, 1999: 4080-4081).

Estruturadores da informação

Os marcadores estruturadores da informação servem para assinalar a organização da informação do discurso e dividem-se em três grupos:

- (i) Comentadores, que apresentam um novo comentário. São exemplos os seguintes: pois, pois bem, assim, digo isto/ isso.
- (ii) Ordenadores, que agrupam vários membros como partes de um só comentário; são de uso mais frequente no texto escrito do que no oral. Em geral baseiam-se na enumeração (*primeiro, segundo, etc.*), na referência ao espaço (*por um lado... por outro; por uma parte...por outra; de um lado...de outro*) e ao tempo (*depois, logo, enfim, finalmente, etc.*). Alguns

deles formam pares correlativos, incluindo mistos de espaço, número e tempo. Estes marcadores são de três tipos:

- Ordenadores que marcam abertura - Servem para abrir uma série (*em primeiro lugar, primeiramente, por uma parte, por um lado, de uma parte, de um lado*).
- Ordenadores que marcam continuidade - Indicam que o membro que acompanham forma parte de uma série e que não é o primeiro (*em segundo/ terceiro/ quarto...lugar, por outra (parte), por outro (lado), por sua parte, de outra (parte), de outro (lado), assim mesmo, igualmente, de igual modo/ forma/ maneira, logo, depois*).
- Ordenadores que marcam o fecho - Assinalam o fim de uma série discursiva (*por último, em último lugar, enfim, por fim, finalmente*).

Alguns ordenadores quando aplicados de forma incisiva, aproximam-se dos digressores. São os casos de *por outra parte, por outro lado* e *por demais*. *Por sua parte* carece de marcador de abertura e não se encontra totalmente gramaticalizado como tal. O marcador de fecho *por demais* hierarquiza o seu membro como de menor importância que os anteriores. *Em parte* pode surgir no discurso quer como marcador de abertura, quer como de continuidade. *De igual modo/ forma/ maneira/ sorte* estão também pouco gramaticalizados.

- (iii) Digressores, que introduzem um comentário literal em relação com o tópico principal do discurso. São exemplos, os marcadores *por certo, a propósito, a tudo isto* (que introduzem um membro que pede informação, que no acto do discurso, já se deveria conhecer), e os menos gramaticalizados, *dito seja, entre parêntesis, outra coisa* (que serve para introduzir outro tema sem ceder o turno da palavra).

Conectores

Os conectores são marcadores discursivos que servem para vincular semântica e pragmaticamente um membro do discurso com outro anterior, de tal forma que o conector guia as inferências que se hão-de efectuar do conjunto dos membros discursivos

conectados. Às vezes, o primeiro membro pode ser situacional e contextualmente implícito. Há três grupos de conectores:

- (i) Os conectores aditivos que unem a um membro discursivo anterior, outro com a mesma orientação argumentativa, o que permite inferir conclusões que de outro modo não se alcançariam. Há dois tipos de conectores aditivos:
 - Os que ordenam ambos os membros discursivos na mesma escala argumentativa: *inclusivamente, inclusive e e mais*.
 - Os que não cumprem esta condição: *para além disso* e *ainda*, que apresentam o membro anterior como argumento suficiente para se chegar a uma determinada conclusão, diferentemente de *para além disso*, pode incluir uma conclusão oposta. (Ex.: compram-te uma coisa e ainda choras). Na linguagem coloquial usam-se conectores como *Aparte (por um lado)* (Ex.: não irei ver essa película. É longa e aborrecida. Aparte, decidi ir à discoteca). *Por acréscimo*, que conecta com um membro anterior e mais frequentemente com uma série anterior deles.
- (ii) Conectores consecutivos que apresentam o membro do discurso como uma consequência de um membro anterior: *pois, pois assim, portanto, por conseguinte, consequentemente, daí que, em consequência, em resultado* (donde o consequente é um estado de coisas que se produz a partir de outro estado de coisas), *assim, então*.
- (iii) Conectores contra-argumentativos, que vinculam os membros do discurso de tal modo que o segundo se apresenta como supressor ou atenuador de alguma conclusão que se poderia obter do primeiro: *em troca, pelo contrário* (mostram contraste ou contradição entre os membros vinculados); *bem antes*, (o membro discursivo comenta o mesmo tópico que o membro anterior); *aliás, não obstante, contudo, ora bem e ora* (introduzem conclusões contrárias às esperadas do primeiro membro); *isso sim* (mostra um membro discursivo que atenua a força argumentativa do membro anterior).

Reformuladores

Os reformuladores são marcadores que servem para apresentar o membro do discurso com uma expressão mais adequada do que a do membro precedente. Há quatro grupos de marcadores reformuladores:

- (i) Reformuladores explicativos: *ou seja, quer dizer, isto é, a saber, em outras palavras, em outros termos, dito com/ em outros termos, dito/ com outras palavras, dito de outra maneira/modo/ forma, etc..*
- (ii) Reformuladores rectificativos, que substituem um primeiro membro, que apresenta como uma formulação incorrecta, por outro que a corrige, ou melhora: *melhor dito, melhor ainda, mais bem e digo*, como parêntesis, menos gramaticalizado, precedidos de “ou” ou “não”.
- (iii) Reformuladores de distanciamento, que apresentam como não relevante um membro do discurso anterior àquele que os acolhe. Com eles não se pretende reformular o que se disse, mas mostrar a nova formulação como aquela que há-de condicionar a prossecução do discurso: *em qualquer caso, em todo o caso, de todos os modos/ as maneiras/ as formas, de qualquer modo/ maneira/ forma, de qualquer sorte*.
- (iv) Reformuladores recapitulativos, que introduzem a parte do discurso que se apresenta como uma conclusão ou recapitulação feita a partir de um membro ou membros anteriores: *em suma, em conclusão, em resumo, em síntese, em resolução, em uma palavra, em duas palavras, em poucas palavras*, que apresentam o membro como uma condensação de membros anteriores; *em definitivo, no fim de contas, enfim; total*, que se usa de duas formas: seja para apresentar a exposição antecedente como não necessariamente minuciosa, seja como operador discursivo para reformular membros implícitos e reforçar como argumento o membro discursivo que introduz; *ao fim e ao cabo, depois de tudo*, que indicam que o membro em que se encontram tem mais força argumentativa do que outros membros anteriores anti-orientados com ele, como algumas vezes também acontece com *em realidade e no fundo*.

Operadores argumentativos

Os operadores argumentativos servem para condicionar, através do seu significado, as possibilidades argumentativas do membro em que se incluem sem relacioná-lo com outro anterior. Distinguem-se dois grupos:

- (i) Operadores de reforço argumentativo, cujos significados reforçam como argumento o membro do discurso em que se encontram. Deste modo, e ao mesmo tempo que se reforça o seu argumento, limitam os outros como desencadeadores de possíveis conclusões: *na realidade*, que apresenta um argumento que se distingue do outro como “aparência”; *no fundo*, que apresenta um argumento com maior força que outro meramente possível; *de facto*, que apresenta um argumento como um facto certo e, portanto, com mais força do que outro discutível e provável.
- (ii) Operadores de precisão, que apresentam o membro do discurso que os inclui como uma precisão ou exemplo de uma expressão mais geral: *por exemplo*, *em concreto*, *em particular*, *por acaso*.

Marcadores Conversacionais

Os marcadores conversacionais são elementos discursivos que aparecem frequentemente na conversação. Distinguem-se dos da língua escrita já que à sua função informativa ou transaccional juntam a função interactiva ou interaccional orientada para o interlocutor. Na conversação há, pois, que distinguir modalidades face a conteúdos proposicionais ou, na terminologia dos chamados actos de fala, a força ilocutória dos conteúdos locutórios.

Martin Zorraquino e Portolés Lázaro (1999: 4080-4081) distinguem dois grupos de marcadores conversacionais, nomeadamente os marcadores da Modalidade Epistémica e os marcadores da Modalidade Deôntica:

- (i) Os marcadores da Modalidade Epistémica referem-se a noções que estabelecem relação com a possibilidade ou com a necessidade e com a evidência, sobretudo através dos sentidos; e ainda com o que se ouve dizer ou foi expresso por outros. A modalidade epistémica usa marcadores como

com efeito, claro, pelos vistos (usado em enunciados declarativos). Assim, podemos ter:

- Marcadores de evidência (reforçadores da asserção *sim* ou *não*, e alguns tematizando-os com “que”): *claro, desde logo, com certeza, certo, naturalmente* e *sem dúvida* (menos gramaticalizado, pois admite variantes como *sem dúvida alguma/ nenhuma/ de nenhum género*, o que não acontece com marcadores como *com efeito, efectivamente*).
 - Marcadores orientadores sobre a fonte da mensagem (o falante apresenta o discurso como algo que reflecte a sua própria opinião, ou como algo que tenha ouvido dizer, que conhece através de outros e que transmite como uma opinião alheia): *pelos vistos, ao que parece* (menos gramaticalizado e menos coloquial; tem as variantes *a mim parece/ parece-me, no parecer de uns e de outros, segundo parece, ao que parece*).
- (ii) Os marcadores da Modalidade Deôntica reflectem atitudes do falante relacionadas com a expressão da vontade ou do afecto. *Bom* e *bem* são os marcadores típicos desta modalidade. Estes marcadores podem indicar se o falante aceita, admite conscientemente ou não o que se infere do fragmento do discurso a que remetem; surgem separados por uma pausa mais marcada e podem alternar com outros procedimentos expressivos, tais como: formas verbais *aceito, admito*, construções verbais do estilo de *bem está, está bem, está bom*. (Ex.: *bom, bem; certo, de acordo, conforme, perfeitamente, cabalmente, definitivamente*).

Neste grupo de MDs, distinguem-se os enfocadores de alteridade e os metadiscursivos conversacionais:

- Os Enfocadores de alteridade apontam para o ouvinte (*homem, olha/ ouve/ olhe/ oiça*) ou menos frequentemente para ambos os interlocutores (*vamos*) e servem para comentar o fragmento do discurso a que remetem para mostrar a atitude do falante a respeito deste, mas sobretudo para assinalar o enfoque das relações que mantém o falante com o ouvinte (amizade, cortesia).

- Os Metadiscursivos conversacionais servem para reforçar o que realizam os falantes para formular e ir organizando o seu discurso, como os sinais de pontuação para o repouso: *já, sim, bom, bem, eh, isso*.

Emprega-se *Bom* em situação distinta do deôntico e do metadiscursivo, pois só serve para reforçar a imagem positiva do falante; *vamos*, em similar uso e ainda para favorecer a comunicação dos falantes no discurso (*olha, olhe, ouve, oiça*). Também acontece usar-se formas verbais na segunda pessoa (*vês, verás, escutas, sabes, entendes*) que reflectem sinais claros de gramaticalização. Expressões como *não?, verdade?, eh?, por favor*, usadas de forma parentética, são também marcadores do discurso enfocadores da alteridade muito gramaticalizados.

4.1.2. Marcadores Discursivos: Projecto Norma Urbana Culta (NURC-Brasil)

Mercedes S. Risso, Giselle M. de O. Silva e Hudinilson Urbano realizaram uma investigação em torno dos MDs, no português do Brasil. Estes pesquisadores afirmam que os MDs constituem «uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem» e que «por seu intermédio, a instância da enunciação marca presença forte no enunciado, ao mesmo tempo em que se manifestam importantes aspectos que definem sua relação com a construção textual-interactiva» (Risso, Silva e Urbano, 2002: 21).

Apesar de os autores acima citados se referirem aos MDs como categoria bem consolidada, o facto é que reconhecem que a determinação da sua natureza e propriedade ainda não é consensual entre os linguistas da análise do texto falado ou da conversação. Pois, segundo eles, há cada vez mais recursos discursivos novos a serem integrados na categoria de marcadores, o que dificulta a definição integral dos marcadores discursivos.

Tendo em conta esta situação, Risso, Silva e Urbano, (2006: 403 e ss) estabeleceram os traços definidores dos MDs que permitem a identificação da sua natureza de forma mais precisa e operacionalmente viável. Os dados analisados estão reunidos no Projecto Norma Urbana Culta (NURC-Brasil), cujo corpus é constituído por elocuções formais, diálogos entre informante e documentador e diálogos entre dois informantes.

A análise realizada por Mercedes Risso, Giselle Silva e Hudinilson Urbano permitiu-lhes a «depreensão de fortes traços aplicáveis aos MDs, que admitem combinações com certa margem de flexibilidade, com base nas quais foi possível configurar matrizes básicas de traços» (Risso, Silva e Urbano, 2002 [2006: 405]). Apesar disso, eles admitem que os MDs não constituem uma classe gramatical.

Os pesquisadores fizeram o levantamento dos marcadores discursivos num total de 1298 ocorrências, que foram analisadas tendo em conta dez variáveis, cujas características são as seguintes:

1. Padrão de recorrência. Neste nível, os autores definiram três traços, nomeadamente, a “baixa frequência”, “média frequência” e “alta frequência”. Nesta variável verificou-se a alta frequência (77,9%) e a recorrência das formas consideradas como MDs no espaço textual.

2. Articulação de segmentos do discurso. Nesta variável foram definidos os seguintes traços: “sequenciador tópico”, “sequenciador frasal” e “não-sequenciador”. Segundo os autores, uma das funções das unidades analisadas era promover, como nexos coesivos, a articulação dos segmentos discursivos. Da pesquisa constatou-se a prevalência do traço sequenciador tópico (47,8%) sobre os outros.

3. Orientação da interacção. Nesta variável foram definidos como traços, os seguintes: “secundariamente orientador”, “basicamente orientador” e “fragilmente orientador”. Da pesquisa realizada verificou-se a predominância do traço “secundariamente orientador”, com 44,7% das ocorrências. De acordo com Risso, Silva e Urbano (2006: 408) «uma unidade é basicamente orientadora quando há uma nítida orientação por parte do falante em direcção ao ouvinte, ou deste ao falante, através, por exemplo, da busca de uma aprovação discursiva». Diz-se que o traço é secundário quando a unidade se refere à opinião ou à orientação argumentativa do falante. Quando a interacção se define somente em relação ao evento conversacional, com envolvimento recíproco dos falantes, diz-se que a orientação interaccional é frágil. Segundo os autores, «as variáveis 02 e 03 delineiam dois subcampos que esgotam as funções gerais dos MDs: a de basicamente sequenciadores e a de basicamente interaccionais» (ibidem: 409).

4. Relação com o conteúdo proposicional. Nesta variável foram definidos os seguintes traços: “exterior ao conteúdo”, “não-exterior ao conteúdo” e “não se aplica”. Como afirmam os pesquisadores, esta variável tem em consideração «a relação das

unidades em estudo com a informação conteudística das diferentes porções tópicas escopadas ou indiciadas, em cada caso». Da análise apurou-se que 91,8% das ocorrências eram exteriores ao conteúdo proposicional.

5. Transparência semântica. Nesta variável foram definidos os seguintes traços: “totalmente transparente”, “parcialmente transparente”, “opaco” e “não se aplica”. Da análise realizada apurou-se que 53,4% das ocorrências correspondiam ao traço parcialmente transparente. De acordo com Garcia (1967), apud Risso, Silva e Urbano (2006: 410), uma palavra ou expressão é transparente «quando usada no sentido lexical, previsto no dicionário, ou no estrutural, previsto na gramática, ou seja, quando deixa transparecer o sentido primeiro, denotativo-referencial, ou relacional, que dela nos dão, respectivamente, os dicionários e as gramáticas».

6. Apresentação formal. Nesta variável foram definidos os seguintes traços: “forma fônica” (49,2%) e “forma variante” (50,8%). Os resultados da análise mostram uma aproximação entre as frequências dos registos sob uma forma única e os registos sob formas variantes (não é?, num é?, né?). Estas conclusões mostram que o indicador de frequência não é relevante para a identificação de um MD.

7. Relação sintáctica com a estrutura gramatical da oração. Os traços definidos para esta variável são os seguintes: “sintacticamente independentes” e “sintacticamente dependentes”. Os resultados revelam que os MDs tendem a ser sintacticamente independentes (86,9%).

8. Demarcação prosódica. Nesta variável foram definidos os seguintes traços: “com pauta demarcativa” e “sem pauta demarcativa”. Observou-se a condição de os MDs se apresentarem ou não como unidades prosódicas, devidamente delimitadas. Concluiu-se que 68,9% das ocorrências constituem grupos fônicos com pauta demarcativa, contra 31,1%, sem pauta demarcativa.

9. Autonomia comunicativa. Os traços definidos nesta variável foram os seguintes: “comunicativamente autónomos” e “comunicativamente não autónomos”. Da análise concluiu-se que os MDs são comunicativamente não-autónomos (96,2%). Para os pesquisadores que temos vindo a citar, isto significa que os MDs não são portadores de significados.

10. Massa fônica. Nesta variável foram definidos os seguintes traços: “até três sílabas tónicas” e “além de três sílabas tónicas”. Os resultados mostram a predominância

de formas mais curtas de MDs (96,7%), correspondentes ao limite até três sílabas tónicas, contra 3,3%, superior a este limite.

De acordo com estes autores (ibidem: 414), os resultados da análise dos dados referentes às dez variáveis, tendo em conta as frequências maiores obtidas e a combinação dos traços funcionais (articulação tópica e orientação da interacção), levou à determinação dos seguintes traços fortes definidores dos MDs :

- Alta recorrência (variável 1);
- Exterioridade ao conteúdo proposicional (variável 4);
- Transparência semântica parcial (variável 5);
- Invariabilidade formal ou variabilidade restrita (variável 6);
- Independência sintáctica (variável 7);
- Demarcação prosódica (variável 8);
- Não autonomia comunicativa (variável 9);
- Massa fónica reduzida (variável 10).

Destes traços, há os considerados estáveis, ou seja, “núcleos-pilotos” que devem caracterizar qualquer MD:

- A exterioridade dos MDs em relação ao conteúdo proposicional;
- A independência sintáctica;
- A falta de auto-suficiência comunicativa.

De acordo com Risso, Silva e Urbano (2006: 415), juntam-se a estes traços os relativos às funções textual-interactivas, resultantes da combinação das variáveis 2 e 3, nomeadamente, a “articulação de segmentos do discurso” e a “orientação da interacção”:

- «Articulação tópica + orientação interaccional fraca»;
- «Articulação tópica + orientação interaccional média»;
- «Não-articulação tópica + orientação interaccional forte».

Segundo estes autores (2006), num texto interactivo um MD dificilmente exerce uma única função. Nos casos em que um MD pode ocorrer com diferentes funções, isso irá reflectir-se em alterações na matriz básica dos traços. Por exemplo: “quer dizer/quer dizer

que” são duas variantes do mesmo MD que podem actuar ou em situação de paráfrases explicativas, isto é, quando o falante procura garantir ao ouvinte a compreensão do enunciado, ou em situação de correcção, no caso em que o falante pretende anular, revogar ou rectificar uma dada informação.

Para Luiz Antônio Marcuschi, há dois tipos funcionais de MDs: (i) os marcadores pragmáticos que estão ligados à interacção verbal e que podem ser verbais e não verbais. Estes MDs estabelecem normalmente a relação interactiva interpessoal e são de natureza conversacional; e (ii) os marcadores textuais que estão ligados à organização textual, alterando a força ilocutória dos enunciados. Estes marcadores ocorrem em textos orais e escritos. Nos textos escritos, os MDs criam laços entre as unidades discursivas, estabelecendo deste modo a coerência textual (Marcuschi, 1989).

Como se pode depreender de algumas definições de MDs, estes desempenham, essencialmente, a função de estabelecer laços entre unidades discursivas, os interlocutores e a coerência textual. Isto implica que os falantes, em interacção, realizam a produção e interpretação de unidades distintas de comunicação, ao mesmo tempo que estabelecem e interpretam relações de coerência entre tais unidades distintas, ligando-as com a situação de comunicação em causa e com as atitudes dos interlocutores. (Castilho, 1989; Marcuschi, 1989 e Urbano, 2001).

De acordo com Clélia Cândida A.S. Jubran, os MDs com função dominante de promover, como nexos coesivos, a articulação de segmentos do discurso, são basicamente sequenciadores. Estes, quanto «à organização tópica do texto falado, estabelecem aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópicos, em posições inter ou intratópicas» (Jubran, 2006: 111).

No nosso entendimento, as funções dos MDs enquadram-se na função primária da linguagem, a comunicação, porquanto os interlocutores usam os MDs para satisfazerem uma determinada necessidade de comunicação. E, nesta perspectiva, os valores semânticos dos MDs são de natureza interaccional e só podem ser negociados num determinado contexto.

4.1.3. Marcadores Discursivos: Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra – Projecto CELGA.

No âmbito do projecto CELGA – Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra foram realizadas pesquisas relativas aos MDs. Os trabalhos a que tivemos acesso incidem sobre o papel semântico-pragmático de estruturação textual dos MDs.

Parece-nos que o artigo “Então: elementos para uma análise semântica e pragmática” de Ana Cristina Macário Lopes constitui o primeiro esforço de sistematização dos MDs, em Portugal. Neste artigo, esta autora afirma que o seu trabalho se insere num «projecto de investigação mais amplo, centrado na caracterização semântico-pragmática de alguns itens da Língua Portuguesa cuja classificação gramatical tem suscitado perplexidade ao longo do tempo, dado o seu funcionamento / comportamento não homogéneo» (Lopes, 1997: 177).

Com efeito, seguindo o plano semântico e pragmático e uma perspectiva textual-discursiva, Ana Cristina Macário Lopes publicou posteriormente capítulos de livros e artigos sobre os MDs *agora, já, embora, de facto, bem, enquanto, ainda, logo, desde que, enfim, afinal, assim, portanto, antes e depois, sempre*. Dos trabalhos publicados, referiremos, para efeitos da nossa pesquisa, os MDs *então, agora e já/já agora*.

No que diz respeito ao MD “então”, Lopes (1997) afirma que este articulador assume os valores temporais, argumentativos e o valor de marcador de estruturação conversacional.

De acordo com Lopes (ibidem: 187), os valores temporais e argumentativos de “então” podem articular-se a partir da noção de anáfora: «Então pode retomar anaforicamente um referente temporal estabelecido no cotexto, mas pode também sinalizar proximidade (cognitiva) de argumentos / premissas que viabilizam uma conclusão». Segundo esta autora, “então” temporal implica proximidade discursiva e retoma de um antecedente, conhecido. No que diz respeito a “então” argumentativo, Lopes afirma que «o falante sinaliza de algum modo que há informação cognitivamente saliente que legitima a conclusão expressa». Para esta autora, “então” argumentativo introduz um enunciado que deve ser interpretado como uma conclusão. No que diz respeito a “então” marcador de estruturação conversacional, Lopes (1997: 188) avança a hipótese de se tratar de uma

«réplica, ao nível estritamente pragmático-enunciativo, pelo então temporal e argumentativo».

Quanto ao MD “agora”, Lopes (1998: 365) afirma que este assume com frequência o valor tradicional de advérbio de tempo, embora também possa ser usado, como MD. Ao analisar este item, Lopes (ibidem: 365-366) afirma que “agora” pode assumir o «valor temporal deíctico típico», como na frase «São agora exactamente 3h», em que constitui um advérbio de localização temporal, parafraseável por «neste momento em que eu falo»; pode igualmente referir-se a um presente de enquadramento, parafraseável por «hoje em dia» ou «actualmente», como em «A situação económica está agora melhor do que há seis meses» e «Agora, os jovens atingem a maioridade aos 16 anos»; «Agora, trata-se de sobreviver numa época de crescimento lento».

Considerando estes exemplos, Lopes (1998) afirma que

“Agora” pode assumir um valor temporal deíctico estrito, quando introduz no universo do discurso um referente temporal que coincide com o intervalo de tempo da enunciação, mas pode também assumir um valor temporal deíctico lato, quando expressa um intervalo que engloba e transcende o tempo da enunciação. (Lopes, 1998: 366)

De acordo com Lopes (1998: 369), quando “agora” faz referência ao intervalo de tempo da esfera do passado, e não ao tempo de enunciação, implica o seu uso «não estritamente deíctico». Por exemplo: «A Maria tinha sido muito infeliz em casa dos tios. Mas agora, na sua própria casa, sentia-se bem»; «Às 8 horas, o João entrou em casa, cansado. Tinha passado um dia complicado; agora estava calmo».

Na condição de MD, Lopes (1998) afirma que “agora”

Nunca ocorre em início absoluto de texto, na medida em que funciona como conector entre enunciados; ocorre sempre no início de um novo acto discursivo, no interior da intervenção do mesmo locutor, o que não caracteriza o funcionamento do “agora” temporal. Este último pode co-ocorrer precedido por só e até, o que não acontece nunca com o marcador discursivo. (Lopes, 1998: 373)

Noutro desenvolvimento, a autora afirma que na condição de MD “agora” ocorre principalmente em contextos argumentativos e comparativos, «onde o tempo não funciona

como tópico discursivo central...o falante assinala a sua progressão discursiva através de uma série de unidades sequenciais». Para Lopes (1998: 375), nesta situação, “agora” é um estruturador do discurso monológico.

Ainda no âmbito do projecto CELGA, Maria da Felicidade Araújo Morais analisou o MD “já agora”, no português europeu contemporâneo. Esta autora observou a ocorrência deste marcador «na sua função de natureza eminentemente conectiva: prefacia um segmento discursivo, assinalando a sua integração na estrutura temático-informacional em desenvolvimento» (Morais, 2004: 477).

De acordo com Morais (2004), o MD “já agora” ocorre preferencialmente na posição inicial do segmento discursivo digressivo. Apesar disso, este MD também pode ocorrer na posição intermédia ou final do texto. O uso deste MD orienta o leitor/ouvinte para a construção de uma relação específica entre o segmento discursivo introduzido e o precedente, no momento da produção em curso. Segundo esta autora, “já agora” assinala a estratégia do falante, que exprime o seu comentário relativamente à estrutura tópica do texto. A função deste MD inscreve-se na articulação de tópicos discursivos, podendo assinalar a introdução «de um segmento que configura um desvio ou digressão relativamente ao tópico do co-texto anterior» (Morais, *ibidem*).

Para a autora (2004), o traço semântico associado ao digressivo poderá estar na origem de usos em que “já agora” assinala uma conexão conclusiva, ou ainda uma locução causal/explicativa. Assim, o uso deste MD pode revelar que o sujeito falante está implicado no seu próprio discurso:

De um modo mais global, poder-se-á afirmar que o uso de já agora implica sempre que o falante, tendo em conta certos elementos cognitivos partilhados pelos intervenientes no acto de comunicação, considera ou avalia como pertinente a inserção do segmento digressivo. Assim, o significado de já agora veicula sobretudo uma atitude ou comentário metatextual acerca da estratégia discursiva adoptada pelo falante. (Morais, 2004: 56)

Analisando os nexos com “já” e “agora”, Morais (*ibidem*) afirma que é possível encontrar nexos semânticos entre os valores de “já agora” e os valores discursivos de “já” e “agora”. Para esta autora, o uso de “já” está associado ao significado temporo-aspectual

(adjunto temporal e operador aspectual). Na condição de adjunto temporal “já” contribui para a localização de eventos relativamente ao tempo de enunciação. Como operador aspectual, “já” é um «activador pressuposicional que tem a propriedade de focalizar aspectos da proposição expressa, deixando implícita uma comparação com uma situação em que não se verificam esses aspectos – neste quadro, encontra-se associado a *já* um valor de contraste, possivelmente derivado do seu valor de focalização» (Moraes, 2004: 57).

Outros estudos realizados em Portugal

Otília da Costa e Sousa, num artigo intitulado “Da variedade à invariância: então, um caso exemplar”, descreve o que há de comum nos diversos usos aspectuo-temporais, argumentativos, de estruturação conversacional, de estruturação narrativa do MD “então”.

Para Sousa (1998), “então” é um marcador de uma operação de retoma anafórica. Noutro desenvolvimento, a autora explica que a utilização do termo “marcador de operação” «permite sublinhar o facto de os objectos linguísticos serem perspectivados como operadores (ordens para operar, traços de operações) que reenviam a operações e não a valores estáveis» (Sousa, 1998: 326).

De acordo com Sousa (1998: 318), o MD “então” retoma a localização temporal, a localização nocional ou a localização discursiva do seu antecedente. A autora afirma ainda que a plasticidade do MD tem a ver com as características dos enunciados em que este operador ocorre, dos termos desses enunciados, das relações entre os termos e da posição de “então” no enunciado.

Para Sousa (ibidem) «Na relação de localização de que é marcador, *então* relaciona dois termos, por convenção, p e q: p é a variável do termo localizador (termo antecedente) e q é a variável do termo localizado (termo anafórico)».

As observações realizadas por Sousa (1998) situam-se no plano dos enunciados e das enunciações. Segundo a autora, no plano dos enunciados “então” marca a relação p *então* q, sendo a relação de localização entre p e q de natureza aspectuo-temporal, nocional e, simultaneamente, aspectuo-temporal e nocional. No plano das enunciações, “então” relaciona enunciações do tipo Ep *então* Eq.

De acordo com Sousa (1998), “então” pode ser marcador aspectuo-temporal, marcador nocional, marcador aspectuo-temporal/nocional e marcador discursivo:

Nos enunciados com valor aspectuo-temporal, “então” é parafraseável por “nesse momento”, como na frase «eu estava ali de mãos abertas e olhos dóceis, encostado a um tronco de pinheiro. Então ela contou dos patos que criara nessa primavera, das manhãs altas de sol, do pão que vira semear.» (p. 319). Segundo esta autora, “então” retoma a localização temporal de p «eu estava ali de mãos abertas e olhos dóceis, encostado a um tronco de pinheiro» para localizar q «ela contou...». O valor aspectual de p é imperfectivo, sendo o marcador de imperfectividade o pretérito imperfeito. Neste contexto, “então” assume o papel de conector e disjuntor. Para esta autora, «quando o conector relaciona duas situações perfectivas sobressai o seu valor de conector, quando relaciona duas situações imperfectivas ou imperfectiva/perfectiva sobressai a sua função de disjuntor» (Sousa, 1998: 320).

Nos enunciados com valor nocional, “então” é parafraseável por “por isso”, “nesse caso”, como no exemplo «tive medo que o meu pai me ralhasse então menti» (p. 320). Segundo a explicação de Sousa (1998: 320), nesta frase “então” é marcador de uma operação nocional porque retoma o quadro nocional de p «ter medo» para localizar q «mentir».

De acordo com Sousa (1998), na frase «O João contou tudo à irmã. Sentiu-se, então, muito aliviado» de Lopes (1996), p é simultaneamente localizador temporal e nocional a q, porque «não possuindo q um localizador temporal, então retoma as coordenadas temporais de p para localizar q. Serve de localizador nocional, porque p fornece o quadro nocional para a validação de q» (Sousa, 1998: 321).

Para Sousa (1998), “então” assume o papel de marcador discursivo em textos orais, como introdutor de abertura a uma conversa, a uma aula, a uma declaração. (Ex.: «Então, como vai isso?» (p. 322)). Na condição de MD «então marca uma relação entre duas enunciações, entre um contexto situacional e uma enunciação ou entre um saber pré-construído e uma enunciação» (Sousa, 1998: 322).

De acordo com esta autora, como MD, “então” não aceita ser parafraseado e não veicula qualquer valor semântico. Constitui, assim «um mero operador de conexão/disjunção, marcando a construção de uma nova etapa discursiva» (Sousa, 1998: 324).

Na Gramática da Língua Portuguesa de Mário Vilela, este autor dedica uma secção sobre o que designa «marcadores da coerência/coesão discursiva». Nesta secção, o autor

afirma que os elementos em causa tanto podem ser designados marcadores do discurso, como marcadores de relações discursivas, ordenadores da matéria discursiva, ou outros, como o de locuções conjuntivas ou conjunções discursivas. Estes elementos servem essencialmente para «ordenar, hierarquizar, ligar, tornar mais fluído o movimento fórico construtor do discurso» (Vilela, 1999: 265).

Como afirma Mário Vilela, os MDs são elementos de proveniência gramatical diversa, «de combinações várias, mas são sempre expressões que funcionam em bloco, como expressões já (total ou parcialmente) lexicalizadas» (Vilela, *ibidem*).

Para este autor, os MDs servem para criar balizas no discurso, orientar na interpretação, salientando, retomando, explicando determinados conteúdos ou apelando para a atenção do interlocutor para a manutenção do contacto. Segundo este autor, os MDs podem estar associados às expressões adverbiais, para a indicação do sentido da conexão. Por exemplo: «*bom!* indica uma aceitação, ou uma forma de tomada de vez na conversação»; «*Além disso* indica que algo se vai acrescentar»; «*em resumo* indica a conclusão de um parágrafo/texto»; «*assim pois* indica uma ligação ao enunciado/parágrafo». Estes elementos podem estabelecer ligação entre segmentos maiores e menores da frase.

No que diz respeito às funções dos MDs na frase, Vilela (1999) afirma:

Elementos como “além disso”, “bem pelo contrário” não desempenham qualquer função dentro da frase, não modificam qualquer elemento frásico, não podem ser núcleo de qualquer resposta a uma pergunta, constituem um grupo entoativo próprio e ocorrem, normalmente, isolados por pausas fortes, ficando à margem da oração. (Vilela, 1999: 266)

Noutro desenvolvimento, Vilela (1999: 268) afirma que há MDs que podem actuar na organização do texto ao nível do «plano interdiscursivo» (Ex.: «*bom!* Por uma parte, então, por certo, etc.»); ao nível do «plano de interacção enunciador - interlocutor», (Ex.: «*pois, bom, não é?, etc.*»), ou ao nível do «plano meramente enunciativo», (Ex.: «*ora bem, por isso, quer dizer, para terminar, etc.*»). Afirma ainda o autor que há conectores discursivos que podem actuar no plano directamente nocional:

- *Com pendor argumentativo (mas repara, por exemplo, além disso, portanto, de facto, etc.),*

- Com valor aditivo (*mais, mais ainda, e também, ainda por cima, além disso, etc.*),
- Com valor contra-argumentativo ou oposição concessiva/adversativa (*antes pelo contrário, pelo contrário, não obstante, mesmo assim, apesar de tudo, o certo é que, em qualquer caso, só que, isto não obsta a que, etc.*),
- Com incidência no valor causal (*por conseguinte, assim pois, daí que, de facto, pois, então, etc.*),
- Na organização temporal do discurso (*antes de tudo, antes de mais, para começar, num primeiro momento; em segundo, depois, num segundo momento, por outro lado; mais tarde, finalmente, etc.*), na organização da informação textual (*então, e depois, depois então, etc.*). (Vilela, 1999: 268)

Vilela (1999: 269) faz referência à “reformulação”, entendida como «operação enunciativa que denota o controle da comunicação por parte do enunciador». A reformulação é realizada através de MDs como «ou seja, melhor dito, quer dizer, ou antes, por outras palavras, isto é, mais concretamente». Segundo ele, o falante usa geralmente este tipo de MDs como sinal de garantia de continuidade discursiva, explicando ou corrigindo.

Na secção intitulada «Interjeições e outros marcadores da expressividade», Vilela (1999: 269) afirma que as interjeições apresentam muitos elementos marginais à língua e dá exemplo de «pst!» e «pchiu!». Acrescenta que as interjeições não possuem nenhuma caracterização morfológica e não exercem qualquer função na frase.

Segundo o autor, «As interjeições fazem parte de um conjunto de processos que devemos designar como marcadores conversacionais. É a intervenção do componente expressivo no discurso: realçando, reforçando e intensificando de forma global o enunciado ou um dos fragmentos desse enunciado» (Vilela, 1999: 270).

SEGUNDA PARTE

A INTERACÇÃO VERBAL NAS AULAS DE PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE

Esta parte é constituída por três capítulos: o capítulo primeiro é dedicado à situação linguística em Moçambique. Trata-se de uma abordagem descritiva com vista a oferecer um quadro linguístico que poderá possibilitar a percepção do discurso dos falantes na sala de aulas. O capítulo segundo é dedicado aos aspectos metodológicos da nossa pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Apresentaremos dados sobre as escolas e a descrição sociolinguística dos nossos informantes. As questões da nossa investigação são formuladas com o propósito de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, sem a operacionalização de variáveis. O capítulo terceiro é dedicado à análise de dados. A análise será realizada de uma forma indutiva exploratória, num contexto de descoberta e não de prova. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994: 16), «ainda que se possam vir a seleccionar questões específicas à medida que se recolhem os dados, a abordagem à investigação [qualitativa] não é feita com o objectivo de responder à questões prévias ou testar hipóteses».

CAPÍTULO PRIMEIRO

SITUAÇÃO LINGUÍSTICA EM MOÇAMBIQUE

Neste Capítulo, abordaremos a situação linguística de Moçambique, procurando mostrar a convivência entre as línguas autóctones e o Português. Nesta reflexão, passaremos em revista a conjuntura social que determinou o nosso contacto com as línguas das regiões centro e sul do país. De uma forma geral, usaremos fontes documentais e a nossa experiência de vida para sustentarmos as nossas afirmações.

Somos oriundos da cidade da Beira, onde as principais línguas autóctones são o Cindau¹ e o Cisená. Os nossos progenitores eram imigrantes nesta cidade, mas falantes de línguas da família linguística Shona (Citewe S.13b e Cindau S.15). O Citewe é uma das línguas autóctones da província de Manica e o Cindau é uma das línguas nativas das províncias de Sofala, Manica e Inhambane. Estas línguas são mutuamente inteligíveis. Por essa razão, os seus falantes podem comunicar entre si, sem muitas dificuldades. Tal era o caso dos nossos progenitores. Por razões que julgamos estarem relacionadas com a integração regional, a família usava o Cindau como língua corrente. Aventamos esta possibilidade porque no período colonial, os habitantes da cidade da Beira viviam, na sua maioria, divididos segundo a sua língua ou origem étnica. Por exemplo, no bairro da Massamba habitavam, sobretudo, os falantes do Xitshwa. Os bairros de Chipangara, Muchatazina, Maraze, Chota eram habitados, principalmente, por falantes do Cindau. Na Munhava Central e Matope e em quase todos os bairros da Manga encontrávamos, sobretudo, os falantes do Cisená. Nos bairros do cimento a divisão étnica não era evidente, porque eram habitados, sobretudo, por europeus e asiáticos (chineses e indianos). Apesar disso, era notória a divisão territorial segundo a raça.

Foi neste contexto que fomos socializados. Podemos afirmar que no nosso bairro (Munhava), quase todos os falantes de outras línguas usavam o Cisená como língua de comunicação corrente. O Português era usado ocasionalmente, como língua de prestígio social, por um grupo restrito de indivíduos, na sua maioria assimilados.

No caso da nossa família, podemos afirmar que ela usou diferentes línguas correntes. Inicialmente, os nossos progenitores falavam o Cindau (Chibwani), em casa. Depois, já com descendentes, passaram a falar também o Português, como língua segunda. Nesta fase, o Português era praticamente a língua de escolarização. Mais tarde, nos primórdios da década de 60, quando os nossos pais adquiriram o estatuto de assimilados, o Português tornou-se a principal língua de comunicação familiar. Provavelmente, por isso, esta língua passou a ser a LM de todos os que nasceram naquele período. Apesar disso, todos nós desenvolvemos algum tipo de bilinguismo, pois era uma questão de

¹ O Cindau possui as seguintes variantes: Cibangwe falado na cidade da Beira; Cimashanga falado no distrito de Machanga, Búzi (Sofala) e no distrito de Mambone (Inhambane). Esta variante possui subvariantes que são Cibwani e Cibahara; Cidanda falado no distrito de Machaze; Cigova, no distrito do Búzi; Cidondo no distrito do Búzi e Chibabava; Ciqwaka falado em Gorongosa; Cinayai falado na margem sul do rio Save, desde Machacame a Mambone e Cindau falado em Mussorize e Chimoio.

sobrevivência, na medida em que as práticas sociais (por exemplo, as reuniões no bairro, o comércio, os jogos) eram realizadas, sobretudo, em línguas autóctones, utilizando-se o Português como alternativa, ou mesmo em sobreposição às línguas locais.

Como dizíamos, o facto de os Masenas² constituírem a maior comunidade linguística deve estar na origem de a nossa família e outras terem optado por falar esta língua. Assim, para além do Português e do Cindau, o Cisená tornou-se a terceira língua de comunicação em casa, tendo, inclusive, superado o Cindau. Aliás, o Cindau não era a nossa língua predilecta. Julgamos que ela prevaleceu na família por duas razões: primeiro porque era a língua que a nossa mãe usava no seu quotidiano em sobreposição ao Português; e segundo porque era a língua espiritual, usada em rituais tradicionais para a invocação dos nossos ancestrais³. Em contrapartida, o Cisená, que não é originariamente uma língua do nosso núcleo familiar, ainda hoje, tem sido usado com alguma regularidade no seio da família.

Actualmente, entraram mais línguas de comunicação corrente na família: Xironga, Cicopi e Xichangana (todas do sul de Moçambique). Estas línguas entram por via de casamentos. Contudo, o Português é a principal língua de comunicação, sendo inclusive, a LM de todos descendentes (filhos e netos), desde meados da década de 60.

Muitos moçambicanos encontram-se nesta situação linguística. Isto permite-nos observar que Moçambique é um país multilingue, onde o uso do Português co-ocorre com outras línguas autóctones, que, a nosso ver, são usadas para manter a identidade étnica ou regional. Por exemplo, nos meados da década de 70, uma briga entre dois cidadãos de etnia Sena e Chuwabo originou um conflito étnico entre estas duas etnias no bairro da Munhava⁴. A língua foi o principal elemento de identificação dos adversários.

Para melhor compreendermos o estatuto da LP, a sua importância na vida de muitos moçambicanos, apresentamos, a seguir, uma descrição pormenorizada da situação linguística de Moçambique.

² Nalgumas línguas bantu, o plural realiza-se através do prefixo “ma”. Assim, “Masena” (os senas) é plural de “Sena”.

³ A língua Cindau é usada em muitas comunidades linguísticas da região centro e sul de Moçambique para as práticas mágico-religiosas, como por exemplo, a feitiçaria (curandeiros) e a invocação de espíritos de mortos. Em tais cerimónias é invocado o espírito Ndaú, muito temido pela sua força maléfica.

⁴ Munhava é o bairro mais populoso da cidade da Beira, província de Sofala. É tido como um lugar de subversão política e social desde o período colonial. Foi lá onde, na década de 70, eclodiu o conflito Sena-Chuwabo, que ceifou muitas vidas.

As línguas faladas em Moçambique podem ser divididas em três principais grupos (i) as línguas Bantu, (ii) as línguas asiáticas e (iii) as línguas europeias:

1. As línguas da família Bantu

De acordo com a classificação de Guthrie (1967-71), as línguas de origem Bantu faladas em Moçambique estão integradas nas Zonas G, P, N e S:

Zona G:

Grupo linguístico G. 40: Swahili

Zona P:

Grupo linguístico P. 20: Yao

Línguas: Yao (P. 21); Makonde (P. 23); Mabiha/ Mavia (P. 25)

Grupo linguístico P. 30: Makua

Línguas: Makua (P. 31); Lomwe (P. 32); Ngulu/ W. Makua (P. 33); cuabo/ Cuambo (P. 34)

Zona N:

Grupo linguístico N. 30: Nyanja

Línguas: Nyanja (N. 31 a); Cewa (N. 31 b); Mananja (N. 31 c)

Grupo linguístico N. 40: Senga – Sena

Línguas: Nsenga (N.41); Kunda (N. 42); Nyungwe (N. 43); Sena (N. 44); Ruwe (N. 45); Podzo (N. 46)

Zona S:

Grupo linguístico S. 10: Família Shona

Línguas: Korekore (S.11); Zezuru (S. 12); Manyika (S. 13 a); Tebe (S. 13 b); Ndau (S. 15)

Grupo linguístico S. 50: Tswa – Ronga

Línguas: Tswa (S. 51); Gwamba (S. 52); Tsonga (S. 53); Ronga (S. 54)

Grupo linguístico S. 60: Chopi

Línguas: Chopi / Lenge (S. 61); Tonga / Shengwe (S. 62)

Tendo em conta esta classificação, Katupha (1985) apresenta-nos o seguinte quadro linguístico de Moçambique:

Zona G: G40 (Ki-Swahili);

Zona P: P20 (Chi-Yao; Chi-Makonde) e P30 (E-Mákuwa: E-Lómwe e E-Chuwabo);

Zona N: N30 (Chi-Nyanja) e N40 (Chi-Sena);

Zona S: S10 (Chi-Shona); S50 (Chi-Tsonga: Changana, Ronga e Tswa) e S60 (Chi-Chopi).

Como se pode depreender desta classificação, para Katupha (1985) existem, em Moçambique, oito grupos linguísticos da família Bantu, que são, nomeadamente, E-Mákuwa, E-Lómwe, E-Chuwabo, Chi-Tsonga, Xi-Tswa, Chi-Nyanja, Chi-Sena e Chi-Shona.

Como podemos notar, M. Katupha exclui do mapa linguístico moçambicano, as línguas CiNyunguè, Nsenga, KiMwani, CiNgoni, CiManyika, Cindau, Gitonga, e CiSwati (Mendes, 2000). Os argumentos apresentados por este autor prendem-se com o facto de estas serem línguas minoritárias, variantes linguísticas ou, ainda, línguas não moçambicanas.

O Censo de 1980 identificou 23 línguas moçambicanas, que constituem a LM de muitos moçambicanos:

- a) Swahili;
- b) Mwani (Kimwani);
- c) Yao (Ciyao);
- d) Maconde (Shimakonde);
- e) Macua (Emakhuwa);
- f) Lomwe (Elomwe);
- g) Ngulu;
- h) Koti;
- i) Marendje;
- j) Chuabo (Echuwabo);
- k) Nyanja (Cinyanja);
- l) Kunda;
- m) Nsenga;
- n) Nyungwe (Cinyungwe);
- o) Sena (Cisena);

- p) Shona (Cishona);
- q) Tswa (Xitshwa);
- r) Tsonga (Xitsonga, Xichangana);
- s) Ronga (Xironga);
- t) Chope (Cicope);
- u) Bitonga (Gitonga);
- v) Zulu;
- w) Swazi;
- x) Phimbi.

De 23 a 26 de Agosto de 1988, realizou-se, em Maputo, o I Seminário Sobre Padronização das Ortografias das Línguas Moçambicanas⁵. Neste encontro, o Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO) reflectiu sobre as línguas indicadas no Censo de 1980, tendo produzido uma extensa informação, padronizou a ortografia, reformulou a designação de certas línguas/ grupos linguísticos e seus respectivos dialectos.

Durante o encontro, o NELIMO reformulou a informação linguística apresentada no Censo de 1980, tendo identificado treze línguas moçambicanas, nomeadamente: Kimwani, Shimakonde, Ciyao, Emakhuwa, Cinyanja, Echuwabo, Cinyungwe, Cisená, Cibálke, Cishona, Gitonga, Cicopi e Xitsonga. Na sequência deste trabalho, o Elomwe foi considerado dialecto do Emakhuwa; o Marendje dialecto do Echuwabo e o Cinsenga dialecto do Cinyanja. O Xitsonga passou a incluir Xitshwa, Xichangana, Tsonga e Xironga. Introduziu-se a língua Cibálke e alterou-se a ortografia de Bitonga em Gitonga. Entretanto, o Censo de 1997 apresenta 19 línguas de origem Bantu que constituem a LM de muitos moçambicanos:

- a) Ekoti;
- b) Cinyanja,
- c) Ciyao;
- d) Kimwani;
- e) Shimakonde;
- f) Elomwe;

⁵ O II Seminário Sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas realizou-se na cidade da Matola, Maputo, de 8 a 12 de Março de 1999, cujo relatório é-nos apresentado em Site e Ngunga (2000).

- g) Echuwabo;
- h) Shona;
- i) Cisená;
- j) Lolo;
- k) Ciniyungwe;
- l) Cindau;
- m) Ciwutewe;
- n) Cimanika;
- o) Xitshwa;
- p) Xichangana;
- q) Gitonga;
- r) Chichopi;
- s) Xironga.

2. As línguas de origem asiática

Segundo fontes históricas, famílias de origem asiática já habitavam o actual território de Moçambique, antes da presença portuguesa no século XV. Estas famílias dedicam-se quase sempre a actividades comerciais e habitam, preferencialmente, a costa moçambicana e, raramente, o interior. São grupos geralmente muito fechados a influências de outras comunidades sociais. As suas línguas são, nomeadamente, o Urdu, o Gujurati, o Hindi e o Memane.

3. A situação da Língua Portuguesa

3.1. A institucionalização do Português

De acordo com o Artigo 10 da Constituição da República de Moçambique, de 2004, a Língua Portuguesa (LP) é a língua oficial deste país. A legislação moçambicana legitima, assim, o Português como língua de comunicação oficial, língua de instrução e de prestígio, estatuto que já ostentava desde o período colonial.

A escolha do Português como Língua Oficial foi uma decisão política tomada pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), ainda no período da luta armada pela

independência de Moçambique. Neste período, as comunicações internas no seio da Frelimo eram difundidas em Português, principal instrumento de unificação de um povo multiétnico e multilíngue.

Em relação às línguas autóctones, a Constituição da República preconiza, no seu artigo 9, que «O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares».

O registo da institucionalização do Português data do período colonial. A política linguística do governo colonial valorizava os indivíduos que falassem correctamente o Português. Os esforços do governo colonial no ensino do Português aos nativos estavam associados ao facto de as colónias serem províncias ultramarinas e parte integrante do chamado império Português. O ensino da Língua Portuguesa era realizado pelas escolas públicas e pelas Missões Católicas. A missão da Igreja Católica era civilizar as populações indígenas do «vasto domínio colonial e de as incorporar fraternalmente no organismo político, social e económico da Nação Portuguesa» (Thamaz, 2002: 318). De acordo com esta fonte, para a prossecução deste objectivo, as missões católicas seriam protegidas por lei e auxiliadas pelo Estado como instituições de ensino.

Com efeito, foi publicada a 7 de Maio de 1940 a Concordata com o objectivo de regular a situação jurídica da Igreja Católica⁶ em Portugal, garantir a sua liberdade e salvaguardar os interesses de Portugal. A Concordata estipulava a obrigatoriedade do ensino em Português, em todas as escolas. Para além do Português, podia-se, também, usar a língua indígena na catequese. Entretanto, em 1921, já fora banido o uso das línguas africanas nas escolas.

A 5 de Abril de 1941 foi publicado o Estatuto Missionário, documento que definia com maior clareza a missão da Igreja Católica no ensino. Segundo este Estatuto, cabia à Igreja Católica a direcção de todo o Ensino Indígena. O documento que regula este ensino viria a ser publicado a 16 de Novembro de 1946, intitulado «Normas Reguladoras e Programas do Ensino Indígena» (Boletim Oficial nº 4). O objectivo deste documento visava «civilizar e nacionalizar o indígena por meio da língua portuguesa e gradual compreensão da doutrina e moral cristã» (Castiano, Ngoenha e Berthoud, 2006: 27).

⁶ É de notar que na sequência da proclamação da Primeira República (1910), decretou-se, em 1911, a separação entre a Igreja e o Estado.

Em 1961 foi abolido o Estatuto Indígena, devido em parte, ao surgimento nos países vizinhos dos movimentos nacionalistas de libertação de Moçambique (UNAMI, UDENAMO e MANU). A abolição do estatuto do indigenato é acompanhada de reformas no sector da educação em Moçambique, pois cria-se o Ensino de Adaptação.

Segundo o Boletim nº13 de 31 de Março de 1962 (I Série), art. Iº, o Ensino de Adaptação tinha como objectivo «colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e de adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum». Na alínea única do art. I, autoriza-se o uso dos «idiomas nativos» como «instrumento de ensino de língua portuguesa».

De acordo com José Castiano, Severino Ngoenha e Gerald Berthoud, o Ensino de Adaptação visava preparar «as crianças negras nativas para se colocarem à altura das crianças assimiladas que falassem o português, precisando aquelas de três anos para estarem em condições oficiais de ingressarem no ensino primário comum (ou normal)» (Castiano, Ngoenha e Berthoud, 2006: 28).

A segunda reforma no sector da educação oficializada pelo Decreto n.º 45.908 de 1964 preconizava, entre outros, a necessidade de as crianças serem admitidas mais cedo na escola (o ensino pré-primário) com o objectivo de aprenderem «o uso oral do Português corrente e acelerar o processo de desenvolvimento psíquico». Paralelamente a isso, a política linguística colonial contemplava o ensino dos idiomas nativos, nomeadamente o Cisena, Xironga e o Emakhuwa.

No que diz respeito à Frelimo, o sector da educação foi dirigido pelo Departamento de Educação e Cultura da Frelimo. Antes do início da luta armada desencadeada pela Frelimo, foi criado, em 1960, o Instituto moçambicano em Dar-es-Salam (Tanzania). Esta instituição de ensino era coordenada pela *American Committee for Africa* e pela *Sweedish International Development Authority* (SIDA). Anexo ao Instituto, foi fundada, em 1964, a Escola Secundária da Frelimo.

A partir de 1965, a Frelimo abriu novas escolas em algumas regiões de Cabo Delgado e Niassa, nas chamadas Zonas Libertadas. Em todas as regiões de implantação da Frelimo são realizadas acções de alfabetização nas escolas, nos centros de treinos e de preparação político militar deste movimento.

No que diz respeito ao ensino, nas Zonas Libertadas, não havia alternativas ao sistema colonial, embora a Frelimo concebesse a educação como «uma fonte de produção

para alimentar os soldados e como meio de libertação na luta contra o colonialismo português» (Castiano, Ngoenha e Berthoud, 2006: 37).

Em 1968, realizou-se o II Congresso da Frelimo. Neste evento tomou-se a decisão de manter a Língua Portuguesa como única língua de ensino para todas as classes e escolas. Esta medida baseava-se no facto de se considerar o Português uma arma fundamental da Unidade Nacional, pois através dela podia-se combater o regionalismo e o tribalismo no seio dos guerrilheiros.

De 25 de Janeiro a 2 de Março de 1973 realizou-se o I Seminário Nacional de Educação. Este seminário constitui um primeiro esforço no sentido de introduzir novos conteúdos de ensino. Neste encontro, foram definidas linhas gerais para cada uma das disciplinas curriculares. Assim, para a disciplina de Língua Portuguesa ficou estabelecido que os alunos deviam ser capacitados para pensar e expressar-se correcta e fluentemente. Em relação aos professores, recomendou-se que deviam usar frases completas e evitar palavras isoladas.

Parece-nos que a implantação e a difusão da LP, em Moçambique, foi orientada por uma lógica de violência simbólica, pois o Português foi imposto aos povos indígenas. «Toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de uma arbitrariedade cultural» (Bourdieu, 1989; Bourdieu e Passeron, 1992).

São exemplos de violência simbólica, respectivamente, o culto da assimilação da Língua Portuguesa, como língua privilegiada, e o culto da Língua Portuguesa, como língua de Unidade Nacional.

A influência do Estado na escola levou o filósofo francês Louis Althusser (1918 – 1990) a afirmar que a escola é um dos principais aparelhos ideológicos e repressivos do Estado. Embora Althusser se referisse à escola capitalista, na verdade, difícil seria encontrar um Estado que não usasse o potencial que a escola detém para, junto da sociedade, formar uma consciência individual e colectiva de pertença a uma nação. Neste sentido, o uso do Português acompanhou este objectivo.

De acordo com J. G. Sacristán, há diferentes formas de actuação ideológica da escola:

A escola actua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais directa, através das matérias mais susceptíveis ao transporte

de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indirecta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. (Sacristán, 1991: 31)

Embora o autor não faça referência às disciplinas de língua, é preciso notar que a língua é, provavelmente, o principal instrumento ideológico ao serviço da escola. Os mecanismos selectivos usados para determinar a língua de instrução estão em função das possibilidades reais que uma língua tem para difundir os interesses ideológicos do poder.

A ideia de transformar a escola num lugar apazível para todos, num espaço comum, e a escolha do Português como língua de ensino num universo plurilinguístico resultou de um processo político totalitário de socialização, que visava a uniformização do imaginário colectivo. Este processo terá retirado da escola o livre arbítrio e camuflado a diversidade social e política.

3.2. O Português no contexto das Línguas Maternas

Os dados do 1.º Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) de 1980 indicam que a LP é a Língua Materna (LM)⁷ de 1.2% da população e a língua falada por cerca de 30% de um universo de cerca de 12.130.000 habitantes. Os dados do 2.º RGPH⁸, realizado em 1997, indicam que, do universo de aproximadamente 12.536.8 habitantes, 6.5% da população tem o Português como LM. Os dados do Censo de 1997⁹ indicam, igualmente, que a maioria da população utiliza as suas Línguas Maternas para a comunicação diária, em casa. Para essa população, as Línguas Maternas coincidem com as línguas bantu.

Segundo o quadro 1.1, a LM mais frequente em Moçambique é o Emakhuwa (26.3%); a segunda língua mais falada é o Xichangana (11.4%) e a terceira é o Elomwe (7.9%). A Língua Portuguesa ocupa a quinta posição do conjunto das Línguas Maternas (6.5%). Apesar disso, o quadro 1.2, indica que a percentagem dos que usam o Português

⁷ Designamos Língua Materna, aquela que é adquirida pela criança em casa, com os pais ou com outros membros da família, ou ainda com pessoas que os substituem.

⁸ Em 1990 não se realizou o 2º Recenseamento Geral de População e Habitação por motivos de guerra.

⁹ Estamos a usar os dados do Censo de 1997, porque os dados finais do último Censo (2007), ainda não foram apurados.

para falar em casa é elevada (8.8%), ou seja, é a terceira língua mais falada, em todo o país, depois de Emakhuwa (26.1%) e Xichangana (11.3%).

QUADRO 1.1: distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grupos de idade segundo Língua Materna (Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE), Moçambique, 1997).

Língua Materna	Total	Grupos de idade		
		5-19	20-49	50+
N (000)	12,536.8	5,680.1	5,430.6	1,426.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Português	6.5	8.5	5.5	2.1
Emakhuwa	26.3	24.8	28.0	25.6
Xichangana	11.4	11.8	10.2	14.1
Elomwe	7.9	7.4	8.6	6.8
Cisena	7.0	6.9	7.2	6.7
Echuwabo	6.3	6.1	6.6	5.9
Outras línguas moçambicanas	33.0	32.7	32.2	37.5
Outras línguas estrangeiras	0.4	0.3	0.5	0.6
Nenhuma	0.1	0.1	0.1	0.0
Desconhecida	1.3	1.5	1.2	0.7

QUADRO 1.2: distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grupos de idade segundo a língua que fala com mais frequência em casa – Moçambique, 1997.

Língua que fala com mais frequência em casa	Total	Grupos de idade		
		5-19	20-49	50+
N (000)	12,536.8	5,680.1	5,430.6	1,426.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Português	8.8	9.5	9.4	3.3
Emakhuwa	26.1	24.7	27.6	25.6
Xichangana	11.3	11.8	10.1	14.2
Elomwe	7.6	7.3	8.3	6.6
Cisena	6.8	6.7	6.8	6.6
Echuwabo	5.8	5.7	5.8	5.6
Outras línguas moçambicanas	32.0	32.4	30.2	36.8
Outras línguas estrangeiras	0.3	0.2	0.4	0.4
Nenhuma	0.1	0.1	0.1	0.1
Desconhecida	1.3	1.5	1.3	0.8

A distribuição percentual da população segundo a Língua Materna e a língua mais falada em casa e área de residência (Quadro 1.3) mostra que a Língua Portuguesa é a LM de 17% da população urbana e 2.0% da população rural. Isto significa que, nestas zonas, o Português é a segunda maior Língua Materna depois de Emakhuwa (18.4%). Conforme os resultados deste Censo, o Português é a língua mais falada nos centros urbanos (26.1.0%) e menos falada nas zonas rurais (1.4%). A seguir a LP, encontramos o Emakhuwa com 17.0% e o Xichangana com 16.6%.

QUADRO 1.3: distribuição percentual da população de 5 anos e mais por Língua Materna e por língua falada com mais frequência em casa e área de residência – Moçambique, 1997.

Língua	Língua Materna			Língua que fala		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
N (000)	12,536.8	3,757.7	8,779.1	12,536.8	3,757.7	8,779.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Português	6.5	17.0	2.0	8.8	26.1	1.4
Emakhuwa	26.3	18.4	29.6	26.1	17.0	29.9
Xichangana	11.4	16.8	9.0	11.3	16.6	9.0
Elomwe	7.9	3.5	9.7	7.6	2.8	9.7
Cisena	7.0	6.3	7.3	6.8	5.6	7.3
Echuwabo	6.3	4.0	7.3	5.8	2.5	7.1
Outras línguas moçambicanas	33.0	32.0	33.5	32.0	27.5	33.9
Outras línguas estrangeiras	0.4	0.6	0.3	0.3	0.4	0.3
Nenhuma	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
Desconhecida	1.3	1.3	1.3	1.3	1.4	1.3

O quadro 1.4 indica que cerca de 39.6% da população moçambicana fala Português. Desta percentagem, 50.4% são homens e 29.7% mulheres. Os  ndices referentes às crianças dos 5-9 anos que falam Português (23.0%), são inferiores aos dos jovens e adultos entre os 15 e 59 anos. Contudo, os dados revelam que a percentagem de crianças que falam Português é superior a percentagem dos adultos com idades entre os 60 e mais de 80 anos. Este quadro refere que a percentagem dos que falam Português em áreas urbanas é de 72.4% e 25.4% dos falantes estão nas zonas rurais, onde apenas 15.6% de mulheres falam o Português.

QUADRO 1.4: taxas brutas de conhecimento da Língua Portuguesa da população de 5 anos e mais por sexo segundo a idade e a área de residência – Moçambique, 1997.

Idade	Sabe falar Português		
	Total	Homens	Mulheres
Total	39.6	50.4	29.7
5 - 9	23.0	23.7	22.3
10 - 14	48.6	52.0	44.9
15 - 19	52.5	62.7	43.2
20 - 24	47.6	61.4	37.2
25 - 29	45.8	62.0	33.3
30 - 34	48.4	66.9	32.6
35 - 39	43.1	65.0	23.9
40 - 44	37.7	59.2	18.5
45 - 49	31.8	51.6	13.8
50 - 54	27.0	45.8	11.1
55 - 59	24.1	40.2	9.0
60 - 64	22.0	37.1	8.3
65 - 69	17.5	29.7	6.3
70 - 74	15.8	26.0	6.2
75 - 79	13.2	21.8	4.9
80 e +	11.3	18.7	4.7
Urbana	72.4	80.7	64.2
Rural	25.4	36.6	15.6

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE)

Nota: Os cálculos excluem os desconhecidos em relação ao conhecimento da Língua Portuguesa.

Apesar de ainda não terem sido processados os dados do último Recenseamento Geral da População e Habitação (2007), não será difícil imaginarmos que haverá incremento da população de falantes do Português, se considerarmos que os dados provisórios indicam que a população moçambicana cresceu para cerca de 20.530.714 habitantes.

A leitura dos dados do Censo de 1997 mostra-nos que a LP ocupa um lugar privilegiado na comunicação quotidiana ao nível dos centros urbanos, onde é a mais falada, contrariamente às zonas rurais. Estes dados parecem indicar que o Português é uma das línguas maioritárias de Moçambique. De um universo de aproximadamente 20 línguas de origem bantu, o Português é a quinta Língua Materna dos moçambicanos; é a terceira língua mais falada pelos jovens e pelos adultos até 49 anos. Ou seja, não encontramos

evidências de que a LP seja uma língua minoritária em Moçambique, havendo evidências de um crescimento significativo da comunidade de falantes do Português.

3.3. Formas de aquisição da Língua Portuguesa em Moçambique

Os dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística, desde o Censo de 1980, indicam que a LP é essencialmente uma L2, havendo, no entanto, um número considerável de falantes nativos do Português (LM). Para além desses dados oficiais, sabemos que existem falantes do Português (LE), constituídos, maioritariamente, por estrangeiros radicados no país.

Os estudos sobre a aquisição de línguas não maternas seguem diferentes perspectivas. De uma forma geral, podemos distinguir a perspectiva teórico-política e a abordagem educacional, que fazem referência   aquisição/aprendizagem da L2 e LE.

No que diz respeito à perspectiva teórico-política, distinguem-se as definições de âmbito político das de âmbito social. No domínio político, neste caso político-linguístico, as terminologias usadas para designar a L2 são, nomeadamente, língua oficial, língua nacional, língua regional e língua de comunicação mais ampla.

De acordo com Armando Lopes, no âmbito social, as definições «reflectem o sistema de valores de uma determinada comunidade que considera que a língua é principalmente uma função do sistema educativo» (Lopes, 2002: 16). Nesta perspectiva, encontram-se termos como língua maioritária, língua minoritária, língua da comunidade e língua vernacular.

Segundo este autor, o domínio educacional integra aspectos ligados à metodologia de ensino das línguas não maternas e privilegia a competência comunicativa dos falantes:

Em geral, as expectativas em relação às capacidades de um aprendente de uma língua como língua segunda apontam para a capacidade de comunicação oral fluente sobre qualquer t pico ao seu nível intelectual, a capacidade de leitura e de escrita prática (mais do que literária), e a capacidade de funcionar linguisticamente no seio de uma ampla comunidade de falantes. (Lopes, 2002: 17)

De acordo com a escola americana, o conceito de L2 é semelhante ao de LE sob o ponto de vista da sua aquisição, pois ambas as línguas são adquiridas em situação formal, nomeadamente, na escola. No entanto, a abordagem anglo-saxónica distingue L2 de LE¹⁰.

Seguindo o critério do contexto de aquisição da língua, podemos considerar que o conceito americano de L2 e LE é inaplicável ao caso da Língua Portuguesa em Moçambique, porquanto, a L2 pode ser adquirida também em situação informal, nomeadamente, em casa, em paralelo com a aquisição da LM, sendo o Português L2 usado como língua alternativa de comunicação familiar.

A discussão em torno da distinção LE e L2 levou Perpétua Gonçalves a afirmar que a LP é usada nalgumas zonas rurais de Moçambique como uma LE:

A história da colonização de Moçambique, caracterizada por uma fraca (quase nula) implantação rural, e por um desenvolvimento urbano relativamente tardio, faz com que o Português tenha, até aos nossos dias, simultaneamente o estatuto de língua estrangeira e de L2. No meio rural, onde prevalece o uso das línguas locais, da família bantu, e onde o principal input em Português para os aprendentes é fornecido em contexto instrucional, este tem de ser tomado como uma língua estrangeira. Esta situação difere do meio urbano, onde pode ser considerado uma L2, uma vez que cumpre funções fundamentais na comunicação pública, e onde, por conseguinte, faz já parte do ambiente linguístico dos alunos que entram para a escola. (Gonçalves, 2000: 9).

Em Moçambique, os falantes do Português LM provêm de dois grupos principais: dos nativos do Português e dos que adoptaram a LP como única língua de comunicação familiar (por força da sua instrução ou da sua residência (cidade/ vila), ou de casamentos multiétnicos), gerando, assim, descendentes falantes do Português. Esta situação faz com que muitos pesquisadores enfrentem dificuldades para classificarem os falantes do Português de Moçambique (PM) segundo as categorias de LM/ L2/ LE.

O problema de classificação não advém apenas da definição de LE, mas também, e sobretudo, do conceito de LM, cujo sentido comum tem sido sinónimo de língua dos

¹⁰ Para a Escola anglo-saxónica, a LE é uma língua que é aprendida em situação formal, na escola, não sendo, nem a língua de ensino, nem de comunicação quotidiana dos cidadãos desse país. A L2 é uma língua não materna para a maioria da população de um país, que a usa como principal língua de comunicação. A L2 pode ser usada em paralelo com outras línguas.

progenitores (mãe/pai) e, por causa disso, as pessoas tendem a proceder a um recuo genealógico e ancestral para identificarem a LM. Esta situação, que é de índole cultural, leva a que a LM seja apontada como sendo a língua falada pela linhagem do pai¹¹. Quer isto dizer que, geralmente, a criança é considerada falante da língua dos seus progenitores, mesmo que não fale tal língua.

Considerando os dados estatísticos do Censo de 1997 e os provisórios de 2007, podemos afirmar que o Português, em Moçambique, é tipicamente uma L2. Este facto pode ser o resultado de os moçambicanos darem muita importância ao Português na educação escolar, na comunicação social e na política.

Apesar desta diversidade linguística, até 2002 a Língua Portuguesa era a única língua de comunicação oficial e de ensino e o único instrumento que os moçambicanos usavam para terem acesso aos conhecimentos técnicos e científicos. Esta situação viria a alterar-se em 2004, com a introdução do programa definitivo do ensino bilingue¹².

A adopção do ensino bilingue seguiu-se a uma discussão em torno do aproveitamento escolar dos alunos, particularmente no ensino básico. O insucesso escolar neste nível de ensino tem sido explicado com base em argumentos de natureza linguístico – normativa e sociolinguístico. O aluno surge como o principal “culpado” pelo insucesso escolar, pois enfrenta dificuldades para assimilar a linguagem padrão veiculada pela escola.

4. Conflito político linguístico e ensino bilingue

Actualmente, o Português de Moçambique é regulado por uma Norma europeia adaptada à realidade deste país. Estudos realizados por Hildizina Dias sobre o insucesso escolar no ensino e aprendizagem do Português concluíram que os alunos (monolíngues e bilingues) fracassavam na aprendizagem do Português por usarem uma variedade diferente da escolar. A essa desigualdade, a autora chama conflito político-linguístico:

¹¹ Em Moçambique existem duas principais sociedades: a sociedade patrilinear (nas regiões Sul, Centro e uma parte do Norte), e a sociedade matrilinear (ocupando a maior parte da região Norte).

¹² Em 1996, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) iniciou a reforma curricular do ensino primário, que entrou em vigor em 2004. Uma das inovações que o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) apresenta é a introdução da educação bilingue em línguas moçambicanas/língua local.

...o grande conflito político-linguístico que se coloca na escola moçambicana, em relação ao ensino da LP é que, por um lado, é necessário manter uma língua de instrução (Português) e uma Norma padrão (variante europeia) comum dessa língua e, por outro lado, é grande o impacto e a influência das Normas não-padronizadas da variedade moçambicana na fala dos alunos. A escola não aceita e desvaloriza os usos linguísticos não padronizados que os alunos fazem da LP. (Dias, 2004: 3)

Apesar de a escola desvalorizar e recusar o emprego da linguagem não padronizada, vê-se confrontada com a influência dessa variedade. Há evidências de que professores e alunos utilizam na sala de aulas a linguagem não padrão.

Em pesquisa realizada em algumas escolas primárias da província de Gaza (Moçambique), no âmbito do ensino bilingue, Feliciano Chimbutane analisou a interacção entre os professores e alunos, tendo concluído que as aulas estão centradas no professor. O extracto da aula que apresentamos a seguir mostra que a linguagem usada pelo professor analisada sob o ponto de vista morfossintáctico, constitui um desvio em relação à Norma do Português Europeu:

P: estão a ver o quê? [...] ... Estão a ver o quê aqui na primeira página?

AA: [SILÊNCIO]

P: dizem aquilo que estão a ver aqui na imagem...dizem “Estamos a ver um homem”.

P: está a fazer o quê o homem? ... him? Está a fazer o quê o homem? (Chimbutane, 2005: 166).

Se relacionado com o Português Europeu, a paráfrase correspondente seria:

P: o que é que estão a ver? [...] ... O que estão a ver na primeira imagem?

AA: [SILÊNCIO]

P: digam aquilo que estão a ver aqui na imagem...Digam “Estamos a ver um homem”.

(...)

P: o que é que o homem está a fazer?

Do ponto de vista sociolinguístico, podemos afirmar que os alunos ao repetirem as palavras do professor, reproduzem o erro. Se considerarmos que os alunos acreditam que o seu professor é um modelo de bom falante do Português, então, a consequência disto é que eles vão reproduzir as estruturas linguísticas dos enunciados ouvidos, porque eles supõem que as construções estão gramaticalmente correctas. A correcção desta situação decorrerá ao longo do tempo, através de experiências comunicativas que cada um acumular.

Parece-nos que estes desvios atingiram um estado de estandardização. Isto é, enunciados que deveriam ser considerados “erros” gramaticais atingiram a dimensão Normativa devido ao seu frequente uso na comunidade. Porque muitos falantes já não têm memória da Norma Padrão, julgamos que a correcção destes problemas poderá afigurar-se difícil.

Esta situação pode ser particularmente grave para o professor, pois ele é considerado pela instituição escolar, o principal responsável pela direcção e monitorização do saber partilhado na aula. Neste sentido, o domínio da língua seria indispensável para que ele transmitisse aos alunos a consciência da estrutura funcional da língua. Por extensão, esse conhecimento reflectir-se-ia na formação linguística da sociedade.

A necessidade da elaboração da Norma do Português de Moçambique tem suscitado vários estudos e discussões na sociedade moçambicana. Estudos realizados por Firmino (1987; 1994), Gonçalves, et. al. (1986), Gonçalves (1990), Gonçalves e Stroud (1997; 2000) e Dias (2002; 2004), referem que o Português falado em Moçambique é uma variedade distinta da europeia.

Neste contexto, a discussão sobre a aprendizagem da LP leva-nos a afirmar que o sistema educativo moçambicano enfrenta problemas de natureza linguística e normativa. Este problema poderá estar na origem da distribuição dos usuários do Português em três principais grupos: os pró-europeus, os pró-brasileiros e os pró-moçambicanos (aqueles que defendem a emergência de uma Norma do Português de Moçambique), o que poderá agravar o preconceito em relação à variedade moçambicana do Português, considerada língua “marginal”.

A leitura da realidade moçambicana mostra que a variação linguística, em relação à Norma padronizada europeia, exige uma rápida tomada de medidas ao nível da aplicação de uma política linguística que adopte as estruturas gramaticais emergentes. Assim deverá ser porque os falantes têm uma determinada forma de organizar e estruturar o seu discurso

e isto varia conforme o contexto sociocultural dos usuários. Quando a organização discursiva dos falantes não convergir no sentido da Norma-padrão, desencadeia-se uma situação conflituosa entre o político e o linguístico, entre o usuário e o político-linguístico.

A nosso ver, o conflito político-linguístico, no sistema educativo, existe pelos seguintes motivos:

- (i) A representação conceptual do discurso que os usuários armazenaram na memória. Como assinalámos no primeiro capítulo, os falantes organizam o seu conhecimento do mundo, as suas experiências prévias e realizam a transferência desse conhecimento para as expressões da linguagem natural ou formal; o que acontece, no caso da escola moçambicana, é que a experiência do mundo (em termos de noções de facto, referência, significado, etc.) dos usuários da Língua Portuguesa (nomeadamente, o professor e o aluno) diz respeito ao espaço real e subjectivo de Moçambique; estes falantes reproduzem no seu discurso esse mundo que, como sabemos, é diferente do europeu (Portugal);
- (ii) A falta de autoridades linguísticas e o preconceito linguístico em relação à variedade moçambicana não-padronizada. De acordo com Dias (2004: 9), em Moçambique não existem «Academias de Letras, Consultórios linguísticos...» que veiculem a Norma Padrão europeia. Paralelamente a este facto, há um preconceito de que a variedade do Português falado em Moçambique é um desvio ou variedade não culta.

Enquanto persistir o conflito político-linguístico e disto resultar a exclusão social, será uma utopia falarmos em convivência pacífica na diversidade linguística moçambicana. E neste sentido, será igualmente utópico exigirmos que os falantes cumpram Normas inexistentes, porque isto gera violência (a chamada violência simbólica) que, no nosso entender, é de natureza linguística e cultural.

Perante esta situação, o grande desafio da LP no sistema educativo é o de auto-superação. Isto é, o Português de Moçambique já tomou o rumo para o qual os falantes o direccionaram, como uma opção de vida. Como afirma Dias (2004: 24), o Português de Moçambique «corresponde à organização lógica do pensamento do moçambicano que está enquadrado numa certa matriz histórico-cultural, resultante do contacto e da mistura

linguística e cultural de duas civilizações principais: a Bantu e a portuguesa». A tarefa dos agentes educativos deverá consistir na tomada de decisões/estrategias sobre as possibilidades que esta variedade tem para se afirmar politicamente. Ou seja, os desafios devem dirigir-se para a consolidação da língua que actualmente é o principal instrumento de ascensão política e social dos moçambicanos.

Como j o afirmámos, argumentos de que a fraca assimilação da LP tem contribuído para o insucesso escolar, sobretudo, no Ensino Básico, levaram o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a introduzir alterações na sua política educativa, como resposta/medida para facilitar a aprendizagem e reverter a situação do fracasso escolar.

Nesta perspectiva, e tendo em conta experiências e modelos de ensino vigentes nos países vizinhos de Moçambique (que valorizam o ensino das línguas endógenas nos primeiros anos de educação formal), o MEC adoptou o ensino bilingue (Mazula, 1995; INDE, 1997).

Este programa começou a ser implementado em regime experimental em 2003, em algumas escolas previamente seleccionadas das províncias de Tete e Gaza. A partir de 2004, a escolaridade obrigatória passou a ser realizada com base num programa monolingue em Português e noutro bilingue (em Português e em uma língua local).

A implementação do programa bilingue é feita em zonas consideradas linguisticamente homogneas, onde, normalmente, o Português não é a principal língua de comunicação quotidiana. As escolas com tais programas usam uma língua local para o ensino e aprendizagem até à 3.^a classe; nesse período, o Português é utilizado apenas como disciplina de escolarização. A partir da 4.^a classe, a LP torna-se a língua de ensino, mantendo-se, porém, a língua local como disciplina.

De acordo com Samima Patel, a implementação de um programa do ensino bilingue, tão inovador e com profundas repercussões políticas e sociais na sociedade moçambicana, só poderia ter sucesso caso fosse acompanhado de clareza nas respectivas políticas educacionais, que permitisse a sua execução imaculada. Isto terá levado o MEC a desenvolver um estudo em algumas regiões do país, com vista a construir significados sobre a educação bilingue e seus professores.

... Como resultado, o estudo mostrou que, por um lado, se há aceitação da educação bilingue e seus professores pelas comunidades locais onde as

línguas moçambicanas têm prestígio, por outro lado, verifica-se alguma reserva em contextos urbanos, onde não se sente o impacto da educação bilingue e os programas educacionais são desenvolvidos em Português. Mais ainda, que o discurso oficial e os documentos sobre as políticas do desenvolvimento curricular para o ensino primário parecem reconhecer a importância da educação bilingue, mas do ponto de vista da efectivação das políticas educacionais, estes elementos não são tidos em conta para o desenvolvimento destes programas (Patel, 2007: 247).

Como podemos depreender das afirmações de Patel (2007), apesar de ter havido um estudo prévio, aquando da introdução da educação bilingue, havia ainda falta de clareza sobre as estratégias da sua implementação.

A nossa reflexão em torno desta matéria é de que o Estado moçambicano usou o argumento de insucesso escolar associado à aprendizagem da Língua Portuguesa para cumprir os compromissos internacionais, nomeadamente as declarações de Jomtien (1990)¹³ e Dakar (2000)¹⁴, que instam os governos dos países em vias de desenvolvimento a reduzirem o analfabetismo, em 50%, até 2015. De outra forma, o que justificaria esta medida política, pois o argumento de que o ensino bilingue visa facilitar a aprendizagem e reduzir o insucesso escolar, precisa ainda de ser confirmado, na medida em que há evidências de elevados índices de reprovação no ensino secundário e, mesmo, no superior, níveis onde se presume que os aprendentes já tenham adquirido competência linguística e comunicativa em LP. A educação bilingue é uma de entre tantas medidas que o governo tomou para atingir as metas do milénio para “erradicar o analfabetismo”.

Apesar de reconhecermos que a introdução de outras línguas de ensino poderá auxiliar a aprendizagem das crianças que não falam o Português, a verdade é que a decisão do MEC não foi acompanhada de medidas pedagógicas, nomeadamente a produção de materiais de ensino e a formação de professores, que permitisse a prossecução dos

¹³ A declaração de Jomtien foi emitida no final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990. O objectivo da conferência era o de garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

¹⁴ A declaração de Dakar, Senegal foi emitida no Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos (26 a 28 de Abril de 2000). O texto adoptado reafirma os compromissos de Jomtien (1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela convenção sobre os Direitos da Criança, «de que toda criança, jovem ou adulto tem direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem...».

objectivos planificados sem grandes constrangimentos para os intervenientes (Chimbutane, 2005).

Actualmente (ano lectivo de 2009), o Ministério da Educação e Cultura identificou 16 Línguas Maternas que estão a ser leccionadas em 75 escolas, cobrindo um universo de cerca de seis mil alunos do ensino primário, em todo o país. Considerando este facto, a questão que se coloca é a seguinte: será que existem zonas linguisticamente homogéneas, em Moçambique? Qual é a sorte das crianças de línguas minoritárias nas chamadas zonas linguisticamente homogéneas?

De acordo com os dados do Censo de 1997 referentes às Línguas Maternas, em todo o país, a população encontra-se numa situação de contacto de línguas. Este facto, levanta dois problemas no processo de ensino e aprendizagem bilingue: (i) a exclusão linguística de grupos minoritários que, embora não sejam obrigados a assistirem às aulas em Línguas Maternas diferentes das suas, não têm, no entanto, outras alternativas, visto que, nas escolas seleccionadas para o ensino bilingue, até à 3.^a classe, a língua de ensino é uma língua local; e (ii) a subjectividade dos professores em relação ao ensino de línguas (o Português de Moçambique e as chamadas línguas locais), cujas Normas não estão padronizadas. Neste particular, Dias (2004: 3) afirma que o Sistema educativo «não está a saber lidar com as diferenças individuais e com a diversidade social e linguística que caracteriza a escola moçambicana».

A escola perante a diversidade social e linguística procede a um nivelamento por cima, isto é, coloca sobre os diferentes usuários da língua regras claras, que deverão ser cumpridas. A escola não negocia a linguagem a ser usada. Ela anula a diversidade social e linguística dos seus intervenientes, através do código normativo. As teorias de reprodução social, nomeadamente, de Basil Bernstein, explicam que a escola usa um código restrito e elaborado que favorece os usuários que utilizam o mesmo tipo de código. Isto significa que aqueles que tiverem um código diferente não terão facilidades, podendo, por isso, ser excluídos, porque a escola é, por sua natureza, selectiva.

O caso do sistema educativo moçambicano não é diferente. O código que ele usa exclui quem não o domina. E, neste sentido, os excluídos são todos aqueles que não se revêem na linguagem usada na ou pela escola (uns por não acederem à Norma padrão subjacente nos manuais escolares, outros por não se reverem nos professores e alunos que usam a variedade moçambicana não padronizada). E isto é compreensível, pois o

Português falado em Moçambique está a ser regulado por uma Norma linguística exógena, que não traduz o contexto social, político e cultural em que é aplicado. O preconceito que existe em relação à variedade moçambicana não padronizada concorre para a desestruturação da aprendizagem da Língua Portuguesa, contribuindo, assim, para que professores e alunos, com medo de cometerem erros, se sintam sem estímulos ou se julguem fracassados.

CAPÍTULO SEGUNDO

METODOLOGIAS DE PESQUISA

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, esta investigação é do tipo qualitativo, cumpre objectivos heurísticos¹ e segue uma abordagem analítica-heurística².

De acordo com Marie-Fabienne Fortin, os estudos qualitativos subdividem-se em três partes: o estudo fenomenológico, a teoria fundamentada e o estudo etnográfico. Para esta autora, estas abordagens diferem no seguinte: o estudo fenomenológico visa compreender um fenómeno, para extrair a sua essência do ponto de vista daqueles que vivem ou viveram essa experiência. Por seu turno, a teoria fundamentada tem por objectivo gerar uma teoria a partir dos dados colhidos no terreno e junto das pessoas que possuem uma experiência pertinente. Finalmente, a abordagem etnográfica consiste em descrever um sistema cultural do ponto de vista das pessoas que partilham a cultura estudada. Sendo procedimentos de pesquisa diferentes, logicamente que cada tipo de estudo usará métodos próprios. Por exemplo:

No estudo fenomenológico os dados são recolhidos através da entrevista em profundidade, do diário, da observação directa e da observação participante. Estes instrumentos podem possibilitar a descoberta da essência dos fenómenos, a sua natureza e o sentido que os homens lhe dão.

¹ Uma pesquisa cumpre um objectivo heurístico quando toma em consideração a descrição dos procedimentos de investigação, as observações e as definições operacionais dos termos. A investigação heurística caracteriza-se pela sua natureza indutiva e descritiva. O investigador pode começar pela noção geral acerca de alguns aspectos da aprendizagem da L2 e recolher dados em variadas formas para melhor apreender o fenómeno em curso. As descrições e as hipóteses podem ser depois desenvolvidas, a partir dos dados recolhidos anteriormente, para serem confirmadas ou rejeitadas.

² A opção por uma abordagem analítica-heurística tem a ver com o facto de supormos que determinados elementos linguísticos envolvidos na interacção verbal (o caso dos estruturadores do discurso), contribuem para a aprendizagem/compreensão da linguagem, nas aulas da Língua Portuguesa.

Na teoria fundamentada, utiliza-se o método de amostragem teórica. Do mesmo modo que o estudo fenomenológico, esta teoria vai usar a descrição em profundidade, através de entrevistas e observações. Ainda, à semelhança do estudo fenomenológico, neste método, a investigação inicia-se sem que o investigador tenha ideias preconcebidas. Este método selecciona pessoas e situações características de experiências ou de situações típicas, de maneira tal que as amostras representem o universo que se quer descrever. De acordo com Fortin (1999), a análise é feita à medida que decorre a colheita de dados. O objectivo principal é desenvolver uma teoria fundamentada na análise indutiva, cujo ponto de partida é a descrição sistemática e progressiva de fenómenos, orientando-se para uma teoria rigorosamente verificada em cada fase de análise.

No estudo etnográfico, o investigador utiliza a observação participante, empregando várias técnicas combinadas. É importante que o investigador se faça aceitar pela comunidade, pois precisa de viver ou de permanecer durante um período geralmente longo na comunidade estudada. Os dados são registados através de instrumentos de observação (diário de bordo, esquemas de observação, vídeo, fotografia), com o auxílio de resumos de entrevistas. As técnicas da análise de discurso, da análise semântica são usadas para a codificação dos dados.

Tendo em conta as características de cada tipo de pesquisa acima apresentadas, a nossa investigação assemelha-se-lhes, no que diz respeito ao uso do método descritivo e dos métodos de recolha de dados (nomeadamente observação directa e participante, entrevista) e também na aplicação de instrumentos tais como gravador e vídeo.

1. Objectivos, hipótese e motivação:

Objectivos

O primeiro **objectivo** desta tese consiste em fazer o estudo linguístico dos estruturadores do discurso, nomeadamente, os Marcadores Discursivos e as Disfluências (pausas silenciosas e repetições), e reflectir sobre as suas funções textuais interactivas nas aulas de Português.

Este trabalho, apesar de não estar integrado em nenhum dos projectos já referenciados, surge porém como mais uma resposta ao desafio de estabelecer um *corpus* representativo do português oral de Moçambique. A primeira resposta formal foi dada, em

1992, pelo INDE, cujos resultados da pesquisa estão reunidos em vários volumes com o título geral «Panorama do Português Oral de Maputo (PPOM)».

De acordo com os autores do PPOM, a escolha do INDE deveu-se ao facto de ela ter a vocação para desenvolver estratégias e produzir materiais para o processo de ensino e aprendizagem, ajustados ao contexto sociocultural moçambicano (Stroud e Gonçalves, 1997; 2000). No Prefácio ao Volume I, Miguel Buendia, então director do INDE, afirma que a investigação proporcionaria aos moçambicanos conhecimentos e autonomia e permitiria a solução dos problemas que afectam a educação em Moçambique, nomeadamente, o da utilização de manuais escolares, gramáticas e outros materiais produzidos por outros países:

No caso da nossa realidade linguística, devemos desenvolver o conhecimento que nos torne verdadeiros sujeitos, produtores de políticas, de estratégias e alternativas que equacionem as soluções para os nossos problemas. O poder de iniciativa para a solução dos meros utilizadores de pacotes concebidos em outros horizontes. (Stroud e Gonçalves, 1997: xii)

O segundo **objectivo** desta tese é o de contribuir para uma reflexão sobre os estruturadores do discurso que devem ser ensinados nas aulas de Português, no ensino secundário ou equiparado, em Moçambique; mas não cabe no âmbito deste trabalho a apresentação de propostas pedagógicas.

Decorrente da utilização da Norma europeia no sistema educativo moçambicano, o ensino da Língua Portuguesa (LP) enfrenta, actualmente, o desafio de harmonização ou adaptação da referida Norma às situações reais de comunicação dos professores e alunos. Considerando que não encontramos pesquisas que tivessem como objecto o estudo dos Marcadores Discursivos (MD), nas aulas de LP, a nossa investigação poderá contribuir para produzir uma reflexão inerente ao assunto. Essa contribuição será no sentido de descrever a ocorrência destes fenómenos linguísticos da interacção verbal e explicar a sua influência na construção de sentido, ou seja, na compreensão do discurso pedagógico.

Hipótese de pesquisa

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994: 16) em estudo de natureza qualitativa «as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural». Por esta razão, no início da pesquisa não construímos hipóteses, pois o nosso objectivo não era confirmar ou inferir hipóteses previamente elaboradas, mas sim elaborar metas norteadoras do estudo e opções metodológicas, deixando em aberto a possibilidade de completarmos com novos objectivos emergentes da investigação.

Motivação para a pesquisa

Em 1993, no decurso das reflexões sobre o português falado em Moçambique, participámos, no então Instituto Superior Pedagógico, actual Universidade Pedagógica (UP)³, em Maputo, em vários debates sobre questões relacionadas com a política linguística e a noção do erro no ensino da LP. As discussões procuravam chamar a atenção dos professores para as especificidades do português falado em Moçambique e, sobretudo, levá-los a reflectir sobre a aplicação ponderada da Norma europeia, nas aulas de LP.

Na verdade, temos estado a verificar, nas comunicações quotidianas, nos artigos de jornais, nas emissões televisivas, em Moçambique, a emergência de uma nova LP, com termos novos, construções novas. Há estudos que evidenciam esse desvio em relação à Norma europeia (Gonçalves, 1990; Stroud e Gonçalves, 1997). As consequências desta situação já se fazem sentir no sistema educativo: parece-nos haver um conflito entre, por um lado, os que devem zelar pela aplicação da Norma linguística (neste caso, os professores de LP) e a própria Norma e, por outro, entre os professores e os alunos. O problema é que muitos dos professores falam português como Língua Segunda (L2) e têm que aplicar a Norma de uma Língua Materna (LM). Será que estes usuários estarão a satisfazer as exigências da Norma linguística no ensino das comunidades para as quais ela existe? A situação é particularmente preocupante, quando se sabe que ainda não existe uma gramática sobre o Português de Moçambique (PM)⁴.

³ A UP é vocacionada para a formação de professores para o ensino secundário. Tem sede em Maputo e delegações em nove das onze províncias de Moçambique.

⁴ Há, no entanto, uma considerável bibliografia sobre o PM.

A bibliografia, por nós consultada, referente ao PM, que se debruça sobre a interacção verbal (disponível em forma de monografias, dissertações, teses e livros), não faz referência ao emprego e análise dos Marcadores Discursivos, nas aulas de LP. Por essa razão, julgamos que a nossa investigação poderá trazer uma contribuição valiosa para o sistema educativo, pois focaliza fenómenos linguísticos nunca antes estudados em Moçambique.

2. Amostra

2.1. Observação de aulas

Os dados aqui apresentados foram recolhidos de 21 de Abril de 2008 a 5 de Setembro de 2008, através da técnica de observação. Neste período, gravámos, depois de obtidas as devidas autorizações, 40 aulas de Português (2011,39 minutos), leccionadas por quinze professores. O critério de selecção das turmas foi a disponibilidade dos professores que aceitaram colaborar dar o seu contributo a esta investigação.

Segue-se a distribuição do tempo de observação das aulas por escola:

Quadro 2.1: Distribuição do tempo de observação de aulas - Colégio Académico da Beira

Classe	Aula	Minutos	Tempo previsto	Data	Professor
9. ^a e 10. ^a classe	Aula 1	37:30	45 minutos	21.04.2008	Virgílio
	Aula 2	34:34	45 minutos	21.04.2008	
	Aula 3	47:09	45 minutos	22.08.2008	

Quadro 2.2: Distribuição do tempo de observação de aulas - Escola Comercial de Maputo

Classe	Aula	Minutos	Tempo previsto	Data	Professor
1.º ano e 2.º ano	Aula 1	18:49	45 minutos	28.04.2008	Silviana
	Aula 2	34:16	45 minutos	29.04.2008	
	Aula 3	39:08	45 minutos	29.04.2008	
	Aula 4	41:09	45 minutos	02.05.2008	Joana
	Aula 5	40:22	45 minutos	13.05.2008	Alfredo
	Aula 6	47:10	45 minutos	13.05.2008	

Quadro 2.3: Distribuição do tempo de observação de aulas - Escola Secundária Josina Machel - Maputo

Classe	Aula	Minutos	Tempo previsto	Data	Professor
10. ^a classe	Aula 1	41:25	45 minutos	04.06.2008	Stela
	Aula 2 e 3	01:22:54	90 minutos	04.06.2008	Anastácia
	Aula 4	43:17	45 minutos	04.06.2008	Stela
	Aula 5	40:04	45 minutos	05.06.2008	Orlando
	Aula 6	36:46	45 minutos	05.06.2008	Stela
	Aula 7	38:49	45 minutos	05.06.2008	
	Aula 8 e 9	01:23:11	90 minutos	05.06.2008	Anastácia
	Aula 10	31:45	45 minutos	06.06.2008	Orlando
	Aula 11	38:49	45 minutos	06.06.2008	

Quadro 2.4: Distribuição do tempo de observação de aulas - Escola Secundária Joaquim Chissano - Boane

Classe	Aula	Minutos	Tempo previsto	Data	Professor
10 ^a classe	Aula 1	43:22	45 minutos	06.05.2008	Judite
	Aula 2	43:34	45 minutos	06.05.2008	
	Aula 3	38:15	45 minutos	09.05.2008	
	Aula 4	39:51	45 minutos	09.05.2008	
	Aula 5	44:54	45 minutos	16.05.2008	
	Aula 6	32:39	45 minutos	16.05.2008	
	Aula 7	32:58	45 minutos	05.09.2008	Tivane
	Aula 8	37:11	45 minutos	05.09.2008	

Quadro 2.5: Distribuição do tempo de observação de aulas - Escola Secundária Nelson Mandela - Boane

Professor	Aula	Minutos	Tempo previsto	Data	Professor
10. ^a classe	Aula 1 e 2	01:17:12	90 minutos	19.05.2008	Helena
	Aula 3	36:32	45 minutos	19.05.2008	Telma
	Aula 4	41:58	45 minutos	19.05.2008	
	Aula 5 e 6	01:11:42	90 minutos	20.05.2008	Helena
	Aula 7 e 8	01:22:34	90 minutos	22.05.2008	Carlos
	Aula 9	38:11	45 minutos	29.05.2008	
	Aula 10	38:47	45 minutos	09.06.2008	Telma
	Aula 11	36:29	45 minutos	22.05.2008	Helena
	Aula 12	32:19	45 minutos	22.05.2008	Helena

2.2. Descrição sociolinguística dos informantes

O nosso estudo foi realizado na cidade e província de Maputo (Sul) e na cidade da Beira (Centro). Os nossos informantes eram todos eles jovens, nascidos entre 1986 e 1995, e sujeitos a vários contactos linguísticos e sociais, mesmo aqueles que se declararam monolíngues.

Como já fizemos referência no Capítulo Primeiro, em Moçambique existem cerca de 20 línguas de origem Bantu, integradas em Zonas, respectivamente, Zona G, Zona P, Zona N e Zona S (Guthrie, 1967-71), e línguas de origem asiática, tais como o Urdu, o Gujurati, o Indi e o Memane (Lopes, 2004).

Actualmente, apesar de ainda não haver estudos neste sentido, podemos afirmar que há novas comunidades linguísticas oriundas da região dos Grandes Lagos (Ruanda e Burundi), do Corno de África (Somália) e da África Central (Nigéria e República Democrática do Congo), com grande impacto na sociedade moçambicana, particularmente, na área do comércio, pequena indústria e serviços.

Porque muitos desses indivíduos chegaram a Moçambique há mais de 15 anos, fugidos da guerra nos Grandes Lagos, ou à procura de melhores oportunidades de negócio, e aí se instalaram, tendo já gerado descendentes seus nascidos em Moçambique, acreditamos que o quadro linguístico no futuro registrará as Línguas Maternas desses indivíduos.

A figura 2.1 representa o Mapa Linguístico de Moçambique:

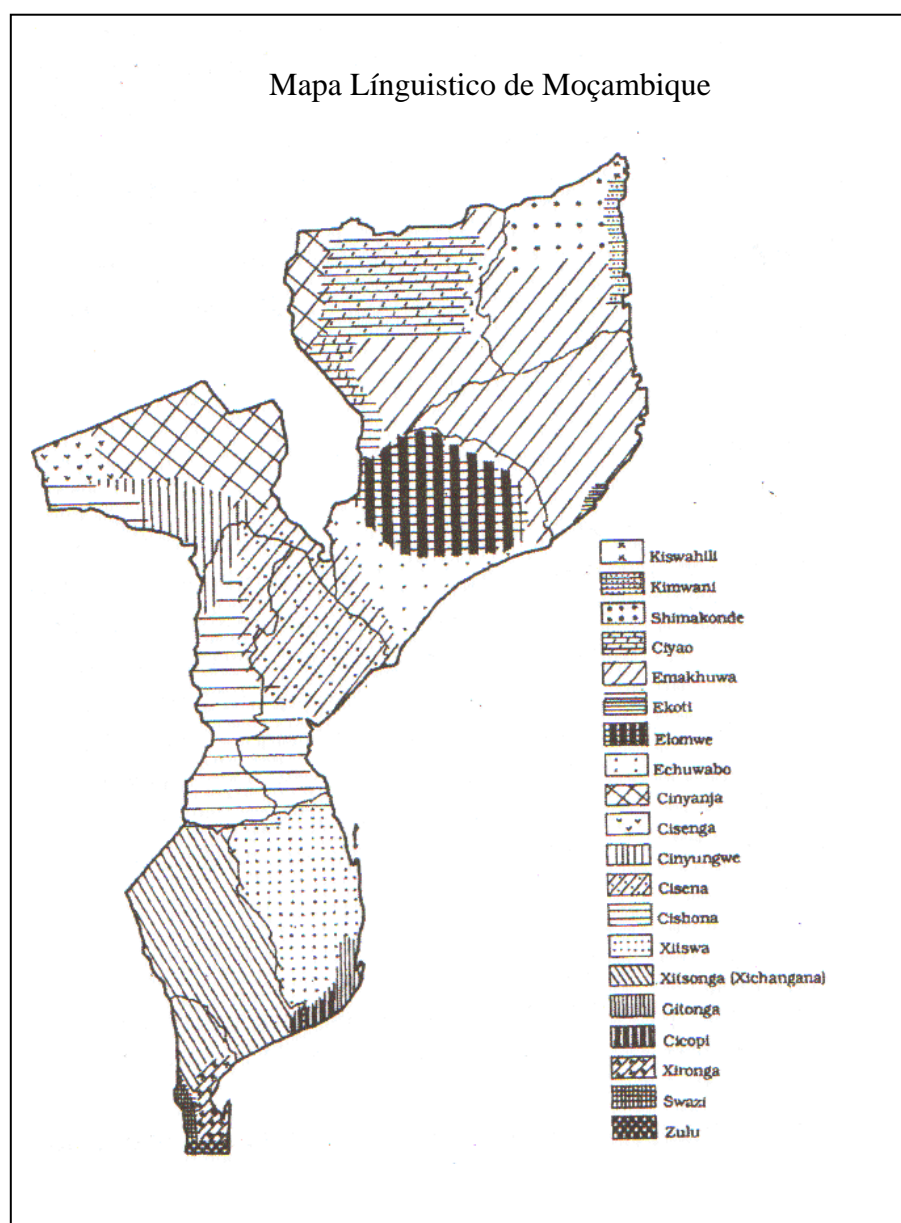


Figura 2.1. Fonte NELIMO (1989)

Neste Mapa só estão referenciadas as línguas moçambicanas de origem Bantu. Podemos assinalar que há uma relação directa entre a distribuição das línguas e as etnias em cada uma das regiões. Entretanto, isto não significa que as línguas indicadas sejam necessariamente dominantes. Por exemplo, na região de Maputo, a língua dominante é o Xichangana e não o Xironga. Parece-nos que factores político-sociais (política, guerra, emprego) e as calamidades naturais (seca, cheias) devem estar na origem de uma grande movimentação da população de uma região para a outra, a partir da independência, e sobretudo, durante e após a guerra civil.

Para a caracterização dos informantes, considerámos as seguintes categorias: género, idade, local de residência, LM, outras línguas de comunicação.

2.2.1. Descrição dos informantes da cidade de Maputo

Maputo é a capital e a maior cidade de Moçambique. Localiza-se a Sul, a ocidente da Baía de Maputo. Faz fronteira a Norte com distrito de Marracuene, a Noroeste e Oeste com o Município da Matola, a Oeste também com o distrito de Boane, e a Sul com o distrito de Matutuíne. A cidade de Maputo tem estatuto de província, desde 1980. Administrativamente há duas províncias com a mesma designação: Maputo cidade e província de Maputo.

A figura 2.2 representa Maputo (Maputo cidade e Maputo província):



Figura 2.2. Fonte: Lächelt (2004)

A população actual de Maputo é de 1.094.315 (Censo de 2007).

Maputo possui 7 distritos municipais, que se encontram divididos em bairros e povoações, conforme indica o Quadro 2.6.

Quadro 2.6: Divisão Administrativa da cidade de Maputo:

Unidade Administrativa Autárquica	População	Bairros/Povoações
Distrito Urbano n.º1 (DU nº1)	107 530	Central A, B e C; Alto Maé A e B; Malhangalene A e B; Polana Cimento A e B; Coop e Sommershield.
Distrito Urbano n.º2 (DU nº2)	155 385	Aeroporto A e B; Xipamanine; Minkadjuine; Unidade 7; Chamanculo A, B, C e D; Malanga e Munhuana.
Distrito Urbano n.º3 (DU nº3)	222 756	Mafalala; Maxaquene A, B, C e D; Polana Caniço A e B e Urbanização.
Distrito Urbano n.º4 (DU nº4)	293 361	Mavalane A e B; FPLM; Hulene A e B; Ferroviário; Laulane; 3 de Fevereiro; Mahotas; Albazine e Costa do Sol.
Distrito Urbano n.º5 (DU nº5)	290 696	Bagamaoyo; George Dimitrov (Benfica); Inhagóia A e B; Jardim; Luís Cabral; Magoanine; Malhazine; Nsalane; 25 de Junho A e B; Zimpeto
Distrito Municipal da Catembe (Distrito Urbano n.º6)	19 371	Gwachene; Chale; Inguice; Ncassene e Xamissava.
Distrito Municipal da Inhaca (Distrito Urbano n.º7)	5 216	Ingwane; Ribjene e Nhaquene.

Fonte: Censo 2007

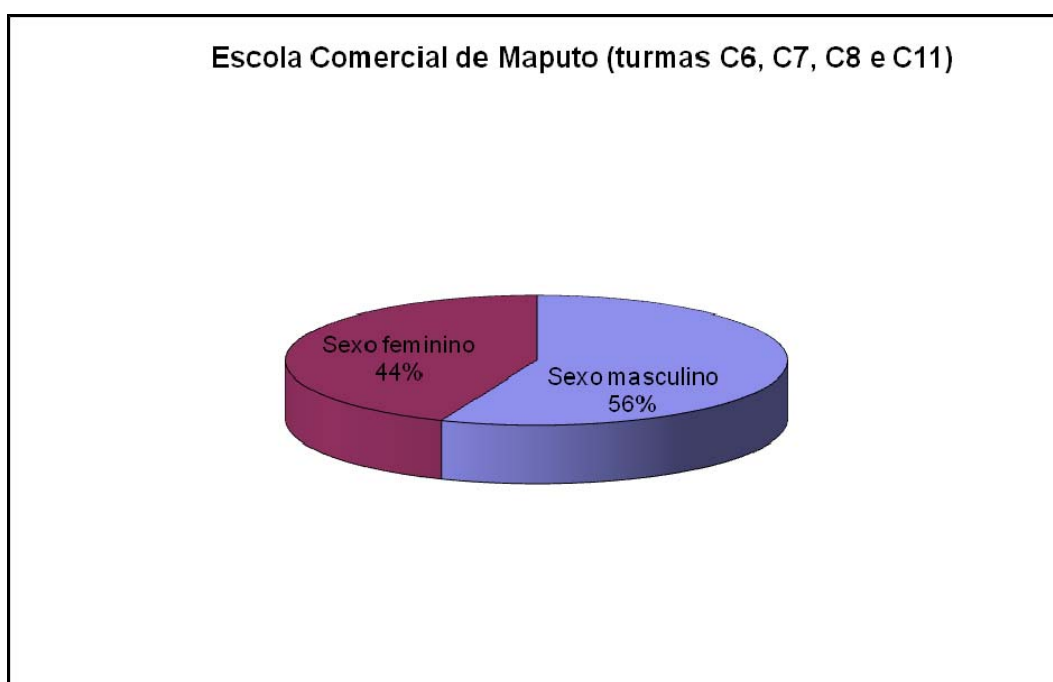
Descrição dos informantes da cidade de Maputo por escola

A **Escola Comercial de Maputo** (ECM) localiza-se no Distrito Urbano n.º1, no Bairro da Polana Cimento (Polana Cimento é um dos bairros nobres da cidade de Maputo), e é limitada a Sul pela Escola Secundária Josina Machel, a Este pela Rua dos Lusíadas, a Oeste pela Av. Tomás N'duda e a Norte pela Av. 24 de Julho. O portão principal encontra-

se a Norte, na Av. 24 de Julho, onde está a placa que ostenta o nome da escola. A entrada principal situa-se a Este, na Rua dos Lusíadas.

Nesta escola inquirimos 178 alunos⁵ das turmas C6, C7, C8 e C11, do Curso de Contabilidade. A distribuição dos alunos por género é resumida no Gráfico 2.1.

Gráfico 2.1: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Comercial de Maputo, por género.



Os dados aqui apresentados mostram que, na escola observada, há mais rapazes do que raparigas. A maior parte dos alunos desta escola nasceu entre 1990 e 1994, havendo casos isolados de nascidos em 1986 e 1995 (Cf. os anexos).

A relação entre o género e o local de residência indica (Quadro 2.7) que há mais informantes do sexo masculino do que do feminino a residir no Distrito Urbano n.º1. O Distrito Urbano n.º 2 é o menos habitado, relativamente aos Distritos Urbanos n.ºs 3, 4 e 5. Isto significa que a maior parte dos alunos se encontra em bairros suburbanos da capital do país onde a situação social é precária e, provavelmente, onde há maior convivência entre as pessoas.

⁵ Nos anexos 1, 2, 3 e 4, correspondentes à identificação de alunos observados na Escola Comercial de Maputo, encontramos dados referentes ao género, idade, morada e profissão do encarregado de educação.

Quadro 2.7: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Comercial de Maputo por local de residência:

Unidade Administrativa Autárquica	Turma C6		Turma C7		Turma C8		Turma C11		Sub-Total		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M/F
DU nº1	4	2	8	1	5	2	2	0	19	5	24
DU nº2	3	1	0	2	1	2	3	0	7	5	11
DU nº3	6	4	6	4	2	3	3	4	17	15	32
DU nº4	3	7	9	4	3	2	6	2	21	15	36
DU nº5	12	4	2	5	6	3	7	5	27	17	44
DU nº6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DU nº7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maputo província	2	2	3	1	4	4	0	4	9	11	20

Situação linguística dos alunos por turma:

Turma C6 – 2.º ano

Tabela 2.1: situação linguística da turma C6 – 2.º ano:

Língua Materna	Português	Xichangana	Xironga	Cicopi	Echuwabo	Emakhuwa	Cinyungue	
Masculino	9	20	0	0	0	1	1	
Feminino	3	14	1	1	1	0	0	
Total	12	34	1	1	1	1	1	51

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	27	3	
Feminino	20	1	
Total	47	4	51

Nesta turma, 12 alunos são falantes nativos da LP, 34 são falantes de Xichangana. As restantes línguas da tabela estão representadas por um falante cada. Há 47 alunos bilingues e 4 monolinguês (só falam português).

Turma C7 – 2.º ano

Tabela 2.2: situação linguística da turma C7 – 2.º ano:

Língua Materna	Português	Xichangana	Xironga	Cindau	Zulu	Emakhuwa	Echuwabo	
Masculino	3	19	3	0	1	1	1	
Feminino	8	15	2	1	0	0	0	
Total	11	34	5	1	1	1	1	54

	Bilingue	Monolinguê	
Masculino	25	3	
Feminino	19	7	
Total	44	10	54

Na turma C7, há 34 alunos falantes nativos de Xichangana, 11 da LP, cinco (5) do Xironga. As outras línguas faladas na turma têm um falante cada. 44 alunos são bilingues e 10 só falam Português.

Turma C8 – 2.º ano

Tabela 2.3: situação linguística da turma C8 – 2.º ano:

Língua Materna	Português
Masculino	21
Feminino	15
Total	36

	Bilingue	Monolinguê	
Masculino	6	15	
Feminino	7	8	
Total	13	23	36

Na turma C8, todos os 36 alunos declararam que são falantes nativos da LP. Destes, 13 são bilingues e 23 só falam Português.

Turma C11 – 1.º ano

Tabela 2.4: situação linguística da turma C11 – 1.º ano:

Língua Materna	Português	Xichangana	Cicopi	
Masculino	18	3	0	
Feminino	15	0	1	
Total	33	3	1	37

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	15	6	
Feminino	12	4	
Total	27	10	37

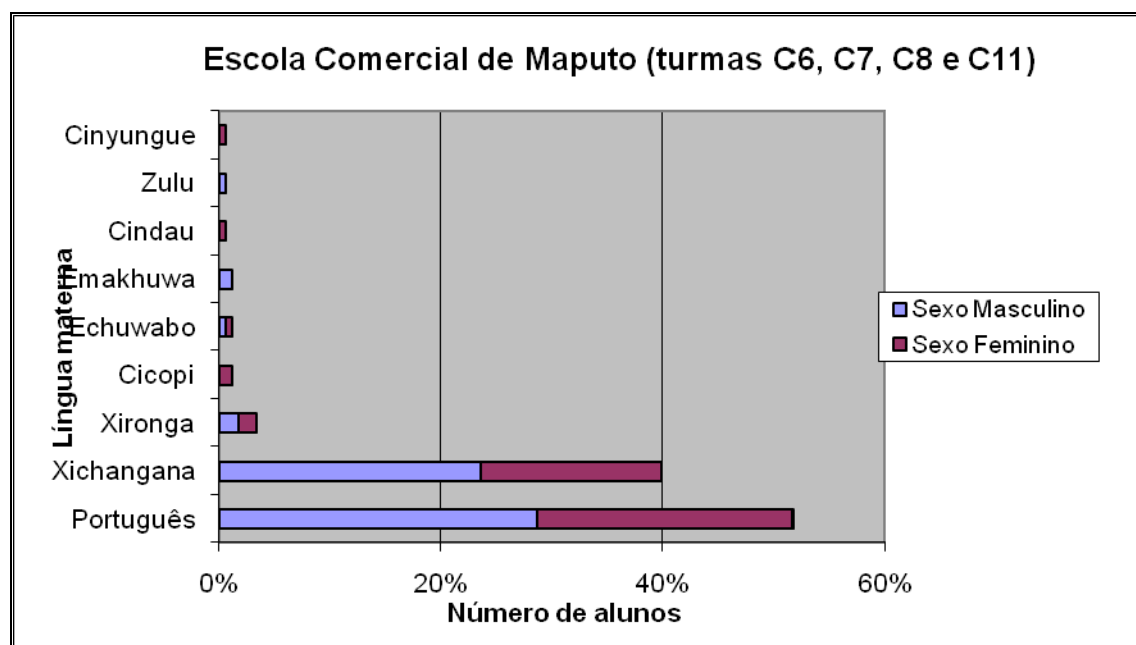
Na turma C11, 33 alunos são falantes nativos da LP, três (3) de Xichangana e um (1) de Cicopi. 27 alunos são bilingues e 10 só falam Português.

Tabela 2.5: resumo da situação linguística dos alunos, por Língua Materna:

Escola Comercial de Maputo (turmas C6, C7, C8 e C11)										
Língua Materna	Português	Xichangana	Xironga	Cicopi	Echuwabo	Emakhuwa	Cindau	Zulu	Cinyungue	
Sexo masc.	51	42	3	0	1	2	0	1	0	100
Sexo fem.	41	29	3	2	1	0	1	0	1	78
Total	92	71	6	2	2	2	1	1	1	178

Sexo Masc.	29%	24%	2%	0%	1%	1%	0%	1%	0%	56 %
Sexo Fem.	23%	16%	2%	1%	1%	0%	1%	0%	1%	44%
	52%	40%	3%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	100%

Gráfico 2.2: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Comercial de Maputo, por Língua Materna



Estes dados mostram que a LP é a que possui mais falantes nativos entre os alunos inquiridos na Escola Comercial de Maputo. As línguas geograficamente localizadas no sul do país têm maior representação do que as do centro e norte.

Neste gráfico reflecte-se o desequilíbrio de género na escola, pois o sexo feminino tem menor representação.

Descrição dos informantes (professores) da Escola Comercial de Maputo

Em relação aos professores da disciplina de Português, o grupo é constituído por cinco docentes, todos eles licenciados em ensino do Português. Na altura em que fizemos a recolha dos dados, os professores eram Tutores de cinco Estagiários do Curso de Bacharelato e Licenciatura em ensino do Português da Universidade Pedagógica.

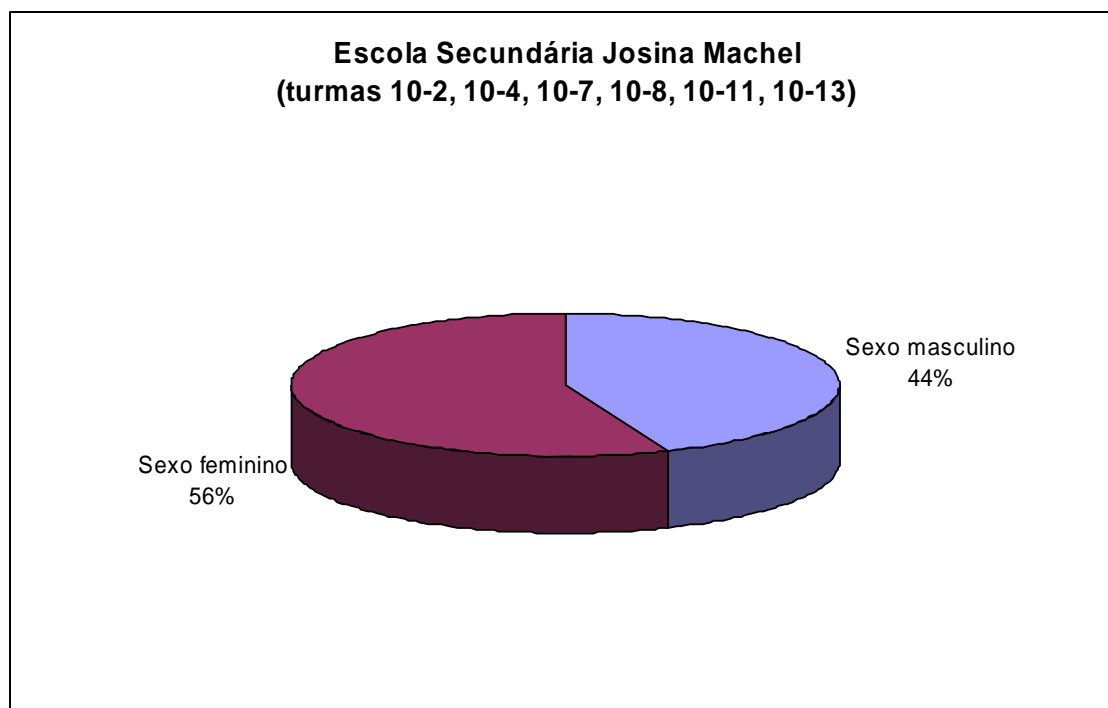
No que diz respeito à LM, todos os professores afirmaram que são falantes do Xichangana. Quanto ao local de residência, declararam que residem no Distrito Urbano n.º2. Os professores observados têm mais de cinco anos de experiência docente.

Descrição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Josina Machel

A **Escola Secundária Josina Machel** localiza-se no Distrito Urbano n.º 1, no Bairro da Polana Cimento, a Norte está a Escola Comercial de Maputo, a Este a Rua dos Lusíadas, a Oeste a Av. Tomás N'duda e a Sul a Av. Patrice Lumumba, onde se situa a entrada principal desta escola. Na parte frontal à escola, situa-se o Jardim do Professor, transformado recentemente num centro de atracção turística, por um grupo de empresários do ramo hoteleiro, devido a sua localização privilegiada para o mar (Baía de Maputo).

Nesta escola foram inquiridos 296 alunos da 10.ª classe (10.ª 2, 10.ª 4, 10.ª 7, 10.ª 8, 10.ª 11 e 10.ª 13).

Gráfico 2.3: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Josina Machel, por género.



Como podemos observar, o gráfico indica-nos que há mais raparigas do que rapazes, comparativamente à Escola Comercial de Maputo. A maior parte dos alunos desta escola nasceu entre 1993 e 1994 (Cf. os anexos).

A relação entre o género e o local de residência mostra (Quadro 2.8) que no Distrito Urbano n.º 1 é onde reside a maior parte dos alunos inquiridos. Isto quer dizer que um número elevado de alunos reside nas chamadas “zonas de cimento”, onde as infra-estruturas económico-sociais são das melhores do país.

A análise dos dados por turma parece indicar que esta escola é menos frequentada por alunos oriundos dos bairros suburbanos da capital do país onde as infra-estruturas económico-sociais são precárias e a convivência entre as pessoas é, provavelmente, maior.

Quadro 2.8: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Josina Machel, por local de residência

Unidade Administrativa Autárquica	Turma 10. ^a 2		Turma 10. ^a 4		Turma 10. ^a 7		Turma 10. ^a 8		Turma 10. ^a 11		Turma 10. ^a 13		Sub-Total		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M/F
DU n.º 1	16	16	13	13	7	14	17	14	9	4	2	3	64	64	128
DU n.º 2	2	3	1	0	1	0	0	2	3	4	1	4	8	13	21
DU n.º 3	0	5	2	5	4	8	1	5	5	10	2	3	14	36	50
DU n.º 4	0	1	2	4	1	1	3	2	2	3	2	2	10	13	23
DU n.º 5	4	1	3	5	3	3	6	5	0	1	3	4	19	19	38
DU n.º 6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	2
DU n.º 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maputo província	3	1	1	2	3	4	4	1	2	1	0	4	13	13	26

Situação linguística dos alunos por turma:Turma – 10.^a 2Tabela 2.6: situação linguística da turma 10.^a 2:

Língua Materna	Português	Xichangana	Emakhuwa	Cicopi	
Masculino	20	0	2	2	
Feminino	24	3	0	1	
Total	44	3	2	3	52

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	18	6	
Feminino	18	10	
Total	36	16	52

Na 10.^a 2, 44 alunos declararam que são falantes nativos do Português, três (3) de Xichangana, dois (2) de Emakhuwa e três (3) de Cicopi. 36 alunos são bilingues e 16 só falam Português.

Turma – 10.^a 4Tabela 2.7: situação linguística da turma 10.^a 4:

Língua Materna	Português
Masculino	23
Feminino	29
Total	52

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	6	17	
Feminino	11	18	
Total	17	35	52

Na 10.^a 4, todos 52 alunos declararam que são falantes nativos do Português. Todavia, 17 são bilingues e 35 só falam Português.

Turma – 10.^a 7:Tabela 2.8: situação linguística da turma 10.^a 7:

Língua Materna	Português	Inglês	Judjurate	Emakhuwa	
Masculino	18	0	0	0	
Feminino	27	1	1	2	
Total	45	1	1	2	49

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	11	7	
Feminino	16	15	
Total	27	22	49

Na 10.^a 7, 45 alunos são falantes nativos do Português, um (1) é falante de Inglês, um (1) de Judjurate e dois (2) de Emakhuwa. 27 alunos são bilingues e 22 só falam Português.

Turma – 10.^a 8:Tabela 2.9: situação linguística da turma 10.^a 8:

Língua Materna	Português
Masculino	32
Feminino	31
Total inquiridos	63

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	12	20	
Feminino	19	12	
Total	31	32	63

Na 10.^a 8, todos 63 alunos são falantes nativos da LP. Contudo, 31 são bilingues e 32 só falam Português.

Turma – 10.^a 11Tabela 2.10: situação linguística da turma 10.^a 11:

Língua Materna	Português	Xichangana	Echuwabo	Xironga	
Masculino	15	6	1	1	
Feminino	17	9	0	0	
Total	32	15	1	1	49

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	19	4	
Feminino	19	7	
Total	38	11	49

Na 10.^a 11, 32 alunos são falantes nativos da LP, 15 de Xichangana e as restantes línguas têm um (1) falante, cada. 38 alunos são bilingues e 11 só falam Português.

Turma – 10.^a 13Tabela 2.11: situação linguística da turma 10.^a 13:

Língua Materna	Português
Masculino	10
Feminino	21
Total	31

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	5	5	
Feminino	15	6	
Total	20	11	31

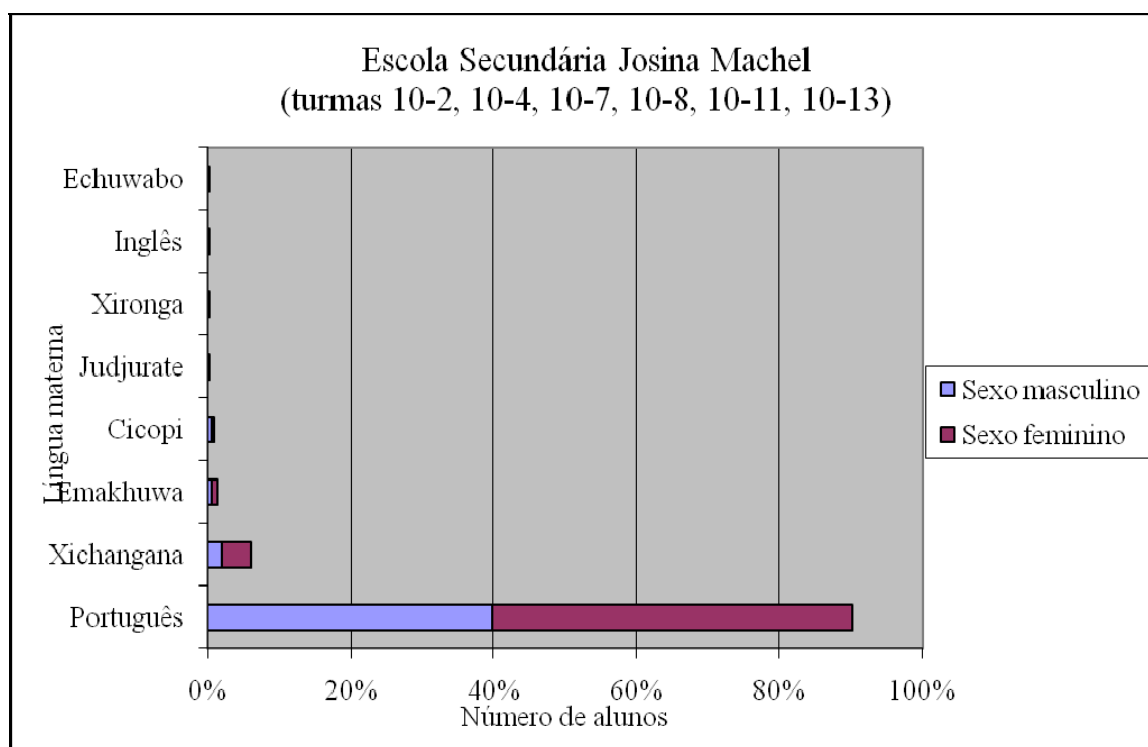
Na 10.^a 13, os 31 alunos são falantes nativos da LP. Todavia, 20 são bilingues e 11 só falam Português.

Tabela 2.12: resumo da situação linguística dos alunos, por Língua Materna:

Escola Secundária Josina Machel (turmas 10. ^a 2, 10. ^a 4, 10. ^a 7, 10. ^a 8, 10. ^a 11, 10. ^a 13)									
Língua Materna	Português	Xichangana	Emakhuwa	Cicopi	Judjurate	Xironga	Inglês	Echuwabo	
Sexo masculino	118	6	2	2	0	1	0	1	130
Sexo feminino	149	12	2	1	1	0	1	0	166
Total	267	18	4	3	1	1	1	1	296

Sexo Masculino	40%	2%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	44%
Sexo Feminino	50%	4%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	56%
	90%	6%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	100%

Gráfico 2.4: Distribuição dos informantes da Escola Secundária Josina Machel, por Língua Materna:



Neste gráfico, os falantes nativos da LP constituem a maioria dos alunos inquiridos. Das línguas geograficamente localizadas nas regiões centro e norte de Moçambique,

apenas Echuwabo e Emakhuwa estão representadas. Encontrámos também LM consideradas minoritárias como Judjurate e Inglês.

Considerando os gráficos das duas escolas da cidade de Maputo, podemos concluir que a maior parte dos alunos destas escolas consideram que a sua LM é o Português.

No entanto, há um dado importante a reter: tendo em conta o mapa Linguístico de Moçambique, a escola está localizada numa zona assinalada pela língua Xironga. Contudo, as evidências trazidas (Gráfico 2.4) não confirmam a presença dominante do Xironga entre os informantes.

No conjunto das Línguas Maternas declaradas pelos alunos, o Xironga surge numa posição equiparada às línguas minoritárias, tais como o Judjurate e o Inglês. Línguas Maternas como o Cicopi e o Emakhuwa, apesar de registarem uma presença relativamente maior de falantes que o Xironga, continuam, à semelhança do que vimos na Escola Comercial de Maputo, a constituir línguas com poucos falantes no quadro linguístico identificado. A Língua Portuguesa ocupa um lugar destacado na relação das LM dos alunos inquiridos.

Quando confrontámos esses dados com os dos Censos de 1997 e 2007, verificámos que o Xichangana é a língua dominante em Maputo (cidade e província), comparativamente a Xironga. Por outro lado, regista-se um incremento da população cuja LM é o Português, não só em Maputo, mas também em todo o país.

Na relação entre a LM e o género parece haver uma distribuição equilibrada no grupo dos falantes do Português LM; entre os nativos do Xichangana, nota-se que há mais falantes do género feminino do que masculino. Aliás, em todas as turmas há mais falantes femininos do que masculinos das LM declaradas (Português, Xichangana, Emakhuwa, Cicopi, Xironga, Inglês).

Descrição dos informantes (professores) da Escola Secundária Josina Machel

Em relação aos professores da disciplina de Português, o grupo de disciplina de Português do 1.º Ciclo de aprendizagem era constituído por 3 professores, todos licenciados em ensino do Português e com mais de cinco anos de experiência docente.

No que diz respeito à LM, 2 professores afirmaram que são falantes do Xichangana e um declarou que era falante do Echuwabo. Quanto ao local de residência, 2 professores residem no Distrito Urbano n.º1, e 1 no Distrito Urbano n.º5.

2.2.2. Descrição dos informantes de Boane, Província de Maputo, por escola.

O distrito de Boane está situado na província de Maputo, a 30 km da cidade da capital do país. A sua sede é a Vila de Boane. Faz fronteira a Sul e a Este com o distrito da Namaacha, a Norte com o distrito da Moamba, a Oeste com o Município da Matola (maior parque industrial de Moçambique), e com o distrito de Matutuíne. A população do distrito é de cerca de 98.964 (120,7 habitantes/Km²), segundo o Censo Geral de 2007.

A vila sede de Boane é atravessada pela Estrada Nacional n.º 2, corredor que dá acesso à Swazilândia e à África do Sul, países vizinhos de Moçambique. Isto permite que haja na vila uma intensa actividade comercial, apesar de ser um distrito essencialmente agrícola. Neste distrito, existem 3 institutos médios (2 agro-pecuários e 1 técnico), 1 instituto superior de economia e gestão. Em Boane está localizado o maior quartel militar de Moçambique e a maior empresa moçambicana de fundição de alumínio, a MOZAL, do grupo BHP Billiton.

Boane é historicamente uma região dominada pelo regulado Hanhane-Matsolo, cuja etnia é Ronga. No entanto, de acordo com o Censo de 2007, a LM dominante no distrito é o Xichangana. Parece-nos que muitos dos actuais habitantes da Vila Sede se estabeleceram nesta região, ou depois do cumprimento do Serviço Militar Obrigatório, ou à procura de melhores condições de vida, decorrente do facto de a região possuir terras férteis para a prática da actividade agro-pecuária, ou até devido a localização geográfica, que permite rápido acesso à cidade de Maputo e aos países vizinhos (Swazilândia e África do Sul). Em Boane encontra-se uma numerosa comunidade de cidadãos oriundos dos países dos grandes lagos, nomeadamente, Burundi, Ruanda e República Democrática do Congo, cuja actividade principal é o comércio.

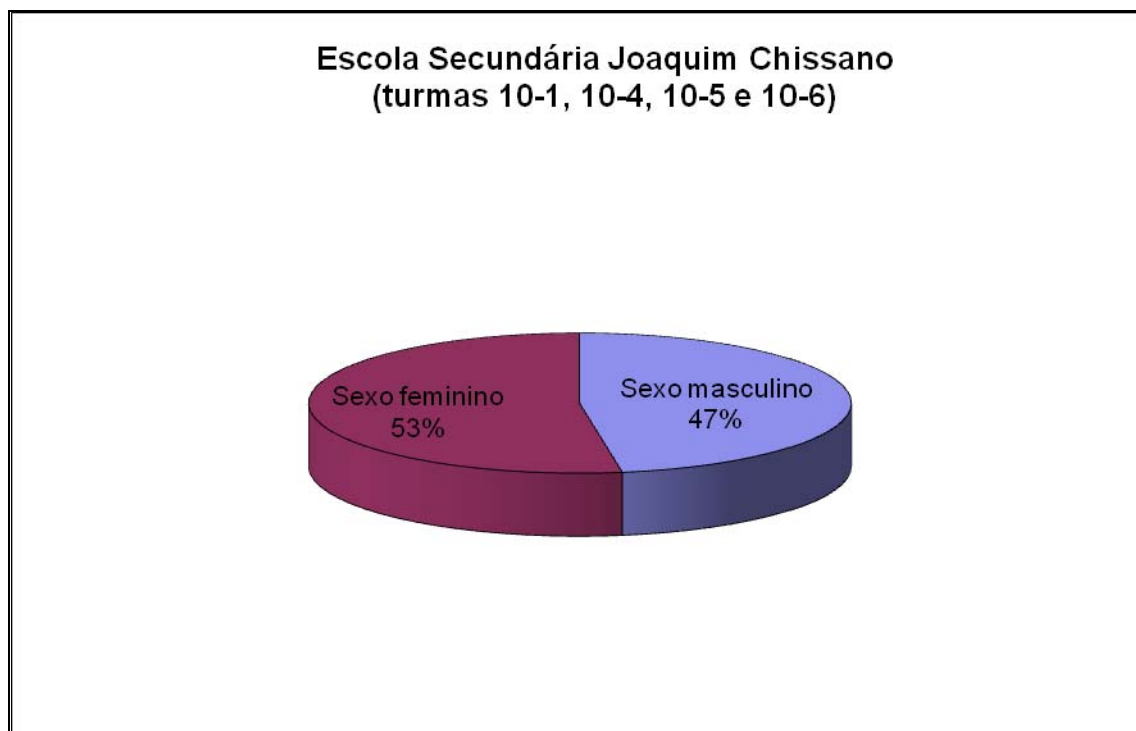
Descrição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Joaquim Chissano

A **Escola Secundária Joaquim Chissano** localiza-se no distrito de Boane, província de Maputo, na Estrada Nacional n.º 2, n.º 475. É uma escola que lecciona do 1.º ao 2.º ciclo (8.ª a 12.ª classe), do Ensino Secundário Geral.

Nesta escola inquirimos 158 alunos, dos quais 53% é população feminina. Em termos de idade, podemos distribuir os inquiridos em dois grupos: os nascidos entre 1990 e 1994 (10.ª 1 e 10.ª 4), e os nascidos entre 1985 e 1991 (10.ª 5 e 10.ª 6).

Tratando-se de uma população que partilha semelhantes infra-estruturas económico-sociais, julgámos não relevante a distribuição dos informantes em função da morada. Sendo assim, podemos deduzir, através do gráfico 2.5, que nos bairros residem mais raparigas do que rapazes.

Gráfico 2.5: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Joaquim Chissano, por género:



Os dados relativos à LM estão resumidos no gráfico 2.6. Como se pode observar, o Português é a LM dominante no conjunto das línguas nativas dos alunos. O Xichangana é segunda LM dominante. Nesta escola, 68 informantes afirmaram que só falam Português.

A Escola Secundária Joaquim Chissano encontra-se numa zona sob a gestão do regulado Matsolo (da descendência do regulado Hanhane), cuja etnia é Ronga. No entanto, como já confirmam os dados do Censo de 2007, o Xichangana é a Língua Bantu dominante nesta região.

Uma explicação para esta situação tem a ver com o facto de um número significativo de alunos serem filhos de operários e camponeses, indivíduos que tendem a ser mais conservadores em relação à sua língua e cultura. Muitos desses indivíduos são imigrantes e procuram manter a sua identidade e tradição através dos seus usos e costumes, sendo a língua um dos principais instrumentos que preservam.

Considerando que (i) Boane é actualmente uma zona de expansão metropolitana de Maputo, e (ii) é uma zona em que os militares fixam as suas moradas após o cumprimento do serviço militar obrigatório, constituindo famílias geralmente formadas por membros de diferentes etnias, é justificável que o Português prevaleça sobre o Xichangana e as outras línguas de origem Bantu.

Situação linguística dos alunos por turma:

Turma – 10.^a 1

Tabela 2.13: situação linguística da turma 10.^a 1:

Língua Materna	Português	Xichangana	
Masculino	14	3	
Feminino	30	6	
Total	44	9	53

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	6	11	
Feminino	6	30	
Total	12	41	53

Na 10.^a 1, 44 alunos são falantes nativos da LP e 9 de Xichangana. 12 alunos são bilingues e 41 só falam Português.

Turma – 10.^a 4

Tabela 2.14: situação linguística da turma 10.^a 4:

Língua Materna	Português	Xichangana	
Masculino	7	13	
Feminino	6	10	
Total	13	23	36

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	16	5	
Feminino	13	2	
Total	29	7	36

Na 10.^a 2, 13 alunos são falantes nativos da LP e 23 de Xichangana. 29 alunos são bilingues e sete (7) só falam Português.

Turma – 10.^a 5

Tabela 2.15: situação linguística da turma 10.^a 5:

Língua Materna	Português	Xichangana	Xironga	Cisena	Cicopi	
Masculino	3	6	7	0	1	
Feminino	2	5	4	1	0	
Total	5	11	11	1	1	29

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	14	3	
Feminino	10	2	
Total	24	5	29

Na 10.^a 5, cinco (5) alunos são falantes da LP, 11 falam Xichangana, 11 Xironga e as restantes línguas têm um (1) falante, cada. 24 alunos são bilingues e 5 só falam Português.

Turma – 10.^a 6

Tabela 2.16: situação linguística da turma 10.^a 6:

Língua Materna	Português	Xichangana	Xironga	Cindau	
Masculino	9	7	4	1	
Feminino	9	2	7	1	
Total	18	9	11	2	40

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	13	8	
Feminino	13	6	
Total	26	14	40

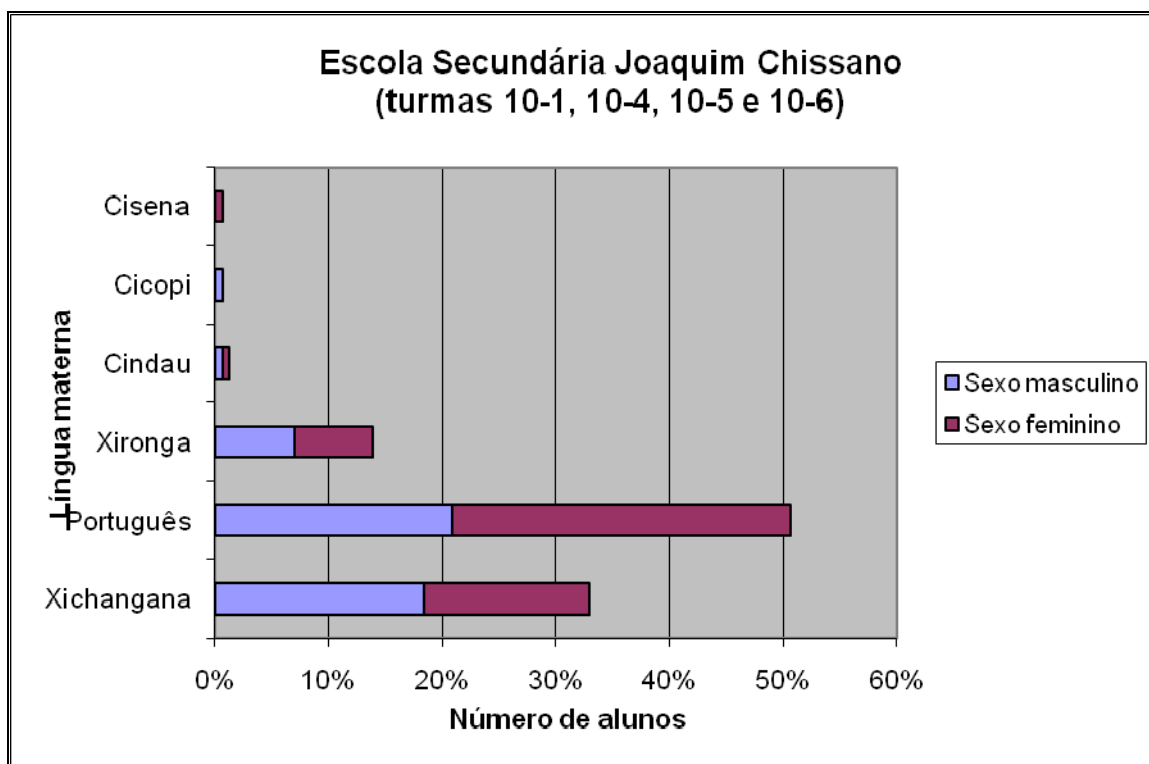
Na 10.^a 6, 18 alunos são falantes nativos da LP, nove (9) falam Xichangana, 11 Xironga e dois (2) são falantes nativos de Cindau. 26 alunos são bilingues e 14 só falam Português.

Tabela 2.17: resumo da situação linguística dos alunos, por Língua Materna:

Escola Secundária Joaquim Chissano (turmas 10 ^a 1, 10 ^a 4, 10 ^a 5 e 10 ^a 6)							
Língua Materna	Xichangana	Português	Xironga	Cindau	Cicopi	Cisena	
Sexo masculino	29	33	11	1	1	0	75
Sexo feminino	23	47	11	1	0	1	83
Total	52	80	22	2	1	1	158

Sexo Masculino	18%	21%	7%	1%	1%	0%	47%
Sexo Feminino	15%	30%	7%	1%	0%	1%	53%
	33%	51%	14%	1%	1%	1%	100%

Gráfico 2.6: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Joaquim Chissano, por Língua Materna:



Este gráfico mostra-nos um maior equilíbrio na representação dos falantes nativos de diferentes línguas, relativamente à cidade de Maputo. Todavia, a LP continua a ter mais falantes nativos, comparativamente às consideradas línguas nativas do sul de Moçambique (Xichangana, Xironga e Cicopi). Outro dado relevante é que o Xironga, língua nativa da região de Maputo, tem menos falantes que o Xichangana. Esta situação pode estar relacionada com o facto de a população maioritária nesta região ser oriunda da etnia Changana.

Descrição dos informantes (professores) da Escola Secundária Joaquim Chissano.

O grupo de disciplina de Português é constituído por 5 professores, sendo 2 licenciados em ensino do Português, 1 licenciado em Psicologia e Pedagogia, 1 bacharel em Ciências da Educação e 1 frequentando o 3.º ano do curso de Bacharelato e

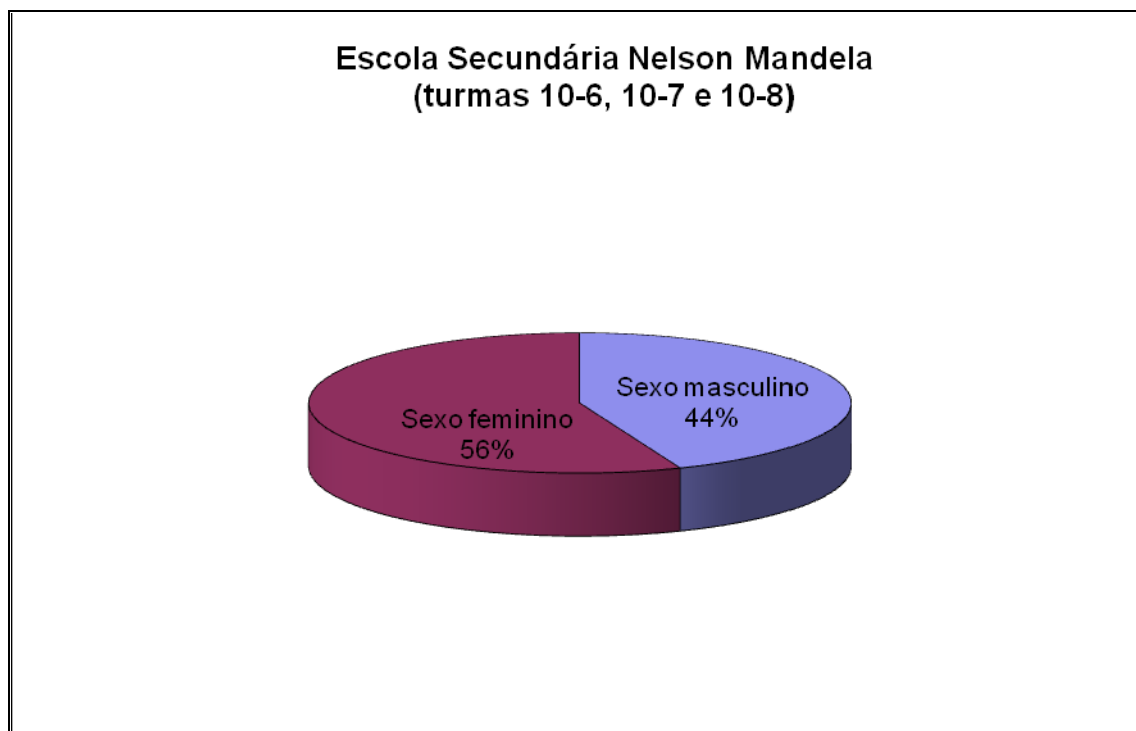
Licenciatura em ensino do Português. Todos os professores inquiridos são falantes nativos do Xichangana, residem na Vila Sede de Boane e têm mais de 5 anos de experiência docente.

Descrição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Nelson Mandela

A **Escola Secundária Nelson Mandela**, à semelhança da Escola Secundária Joaquim Chissano, localiza-se no distrito de Boane, província de Maputo, na Estrada da Mozal. É uma escola nova que, actualmente, lecciona apenas o 1.º ciclo do Ensino Secundário Geral (8.ª, 9.ª e 10.ª classe).

Nesta escola, inquirimos 132 alunos que compõem as turmas da 10.ª classe, nomeadamente, a 10.ª 6, a 10.ª 7 e a 10.ª 8. Destes, 120 alunos são residentes no distrito de Boane, 12 no Município da Matola, e 2 na cidade de Maputo. Como o gráfico 2.7 ilustra, 56% dos informantes é feminino.

Gráfico 2.7: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Nelson Mandela, por género:



Situação linguística dos alunos por turma:**Turma – 10.^a 6**Tabela 2.18: situação linguística da turma 10.^a 6:

Língua Materna	Português	Xichangana	Xironga	Xitswa	Cicopi	
Masculino	0	9	3	3	2	
Feminino	0	16	7	1	3	
Total	0	25	10	4	5	44

	Bilingue
Masculino	17
Feminino	27
Total	44

Na 10.^a 6, nenhum aluno é falante nativo da LP, 25 são falantes de Xichangana, 10 de Xironga, quatro (4) de Xitswa e cinco (5) de Cicopi. Todos são bilingues (falam Português como L2).

Turma – 10.^a 7Tabela 2.19: situação linguística da turma 10.^a 7:

Língua Materna	Português	Xichangana	Xironga	Simakonde	Cicopi	Xitswa	
Masculino	0	9	9	1	1	1	
Feminino	0	8	10	0	2	3	
Total	0	17	19	1	3	4	44

	Bilingue
Masculino	21
Feminino	23
Total	44

Na 10.^a 7, nenhum aluno é falante nativo da LP. 17 são falantes de Xichangana, 19 de Xironga, um (1) de Simakonde, três (3) de Cicopi e quatro (4) de Xitswa. Todos são bilingues (falam Português como L2). Como podemos depreender, os nativos de Xironga

constituem a maioria nesta turma, o que constitui caso único em todas as turmas observadas.

Turma – 10.^a 8

Tabela 2.20: situação linguística da turma 10.^a 8:

Língua Materna	Português	Xichangana	Xironga	Xitswa	Cicopi	
Masculino	0	11	7	0	2	
Feminino	0	15	7	2	0	
Total	0	26	14	2	2	44

	Bilingue
Masculino	20
Feminino	24
Total	44

Na 10.^a 8, nenhum aluno é falante nativo da LP. 26 são falantes de Xichangana, 14 de Xironga, dois (2) de Xitswa e dois (2) de Cicopi. Todos são bilingues (falam Português como L2).

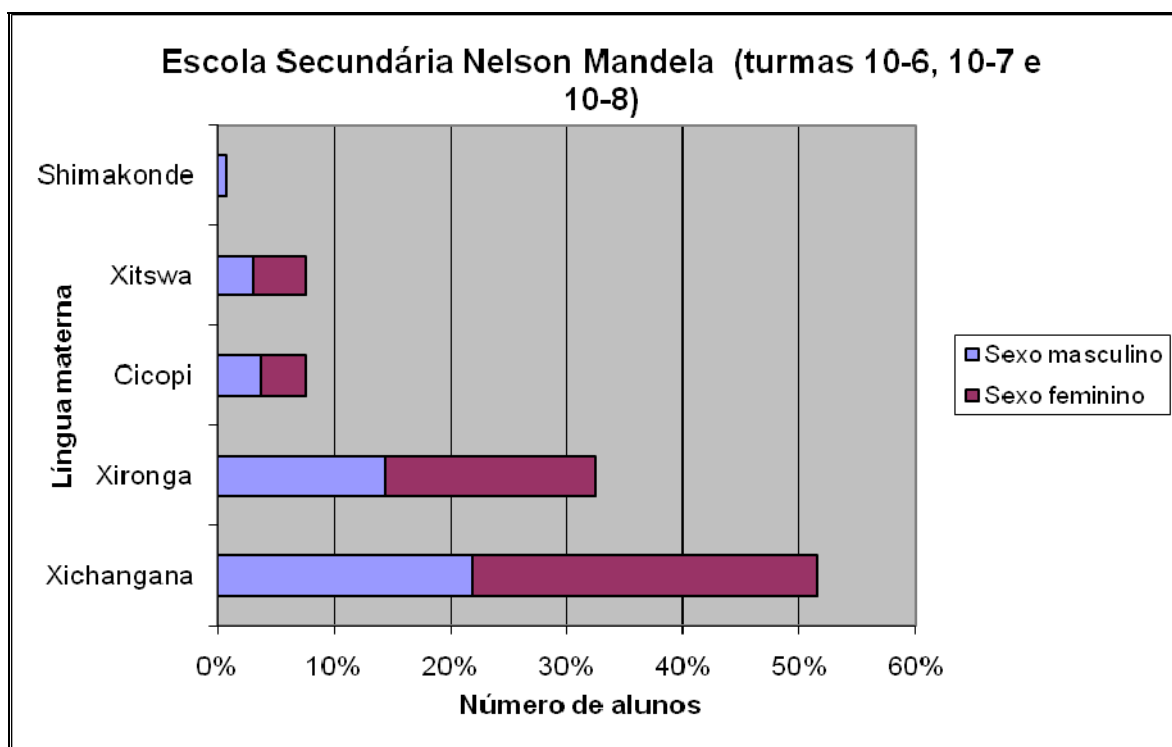
Considerando a informação sobre a ocupação dos pais/encarregados de educação, que recolhemos dos livros de turma, os informantes são, maioritariamente, oriundos de famílias de operários, camponeses e pessoas com ocupação doméstica.

Tabela 2.21: resumo da situação linguística dos alunos por Língua Materna:

Escola Secundária Nelson Mandela (turmas 10 ^a 6, 10 ^a 7 e 10 ^a 8)						
Língua Materna	Xichangana	Xironga	Cicopi	Xitswa	Shimakonde	
Sexo masculino	29	19	5	4	1	58
Sexo feminino	39	24	5	6	0	74
Total	68	43	10	10	1	132

Sexo Masculino	22%	14%	4%	3%	1%	44%
Sexo Feminino	30%	18%	4%	5%	0%	56%
	52%	33%	8%	8%	1%	100%

Gráfico 2.8: Distribuição dos informantes (alunos) da Escola Secundária Nelson Mandela, por Língua Materna:



Neste gráfico, a língua Xichangana é a LM dominante. Como já o dissemos, a Escola Secundária Nelson Mandela localiza-se na região do regulado Matsolo, da etnia Ronga. Todavia, o gráfico linguístico mostra-nos uma posição não privilegiada da Xironga.

Como podemos observar, a representação das línguas geograficamente localizadas no sul de Moçambique é notória. A língua Xironga tem mais falantes do que em todas as escolas observadas na região de Maputo. Das restantes regiões do país, apenas Simakonde consta do gráfico. A LP não está sequer representada. A exclusão da LP, como LM, só pode ter explicação se atendermos ao facto de os alunos serem, na sua maioria, filhos de operários e camponeses. Durante a observação, verificámos que os alunos desta escola falavam, predominantemente, Xichangana no recinto escolar. Todavia, todos falam Português. A Língua Portuguesa é, neste cenário, essencialmente uma L2.

O Xitswa, que é uma das línguas mais faladas na província de Inhambane, Sul de Moçambique, aparece no gráfico linguístico desta escola em igual circunstância com o Cicopi, uma língua minoritária nesta região.

Descrição dos informantes (professores) da Escola Secundária Nelson Mandela.

O grupo de disciplina de Português é constituído por 4 professores, sendo 3 licenciados (2 em Linguística e 1 em ensino do Português) e 1 licenciado em Ciências de Educação e Moral. Destes professores, apenas 1 tem mais de 5 anos de experiência docente (trata-se da directora da escola).

Em termos de local de residência, todos os inquiridos afirmaram que residem na Matola. Quanto à LM, 1 professor declarou que era falante nativo do Português, 2 do Xironga e 1 do Xichangana.

2.2.3. Descrição dos informantes da cidade da Beira (Província de Sofala)

Como já o referimos, a nossa pesquisa também teve lugar na cidade da Beira. A cidade da Beira é a capital da província de Sofala. Beira foi elevada a categoria de cidade em 20 de Agosto de 1907 e é actualmente um Município. A LM maioritária na Beira é o Cisena (Censo 2007). É nesta cidade da Beira (destacada na Figura 2.3), que encontramos o Colégio Académico da Beira.

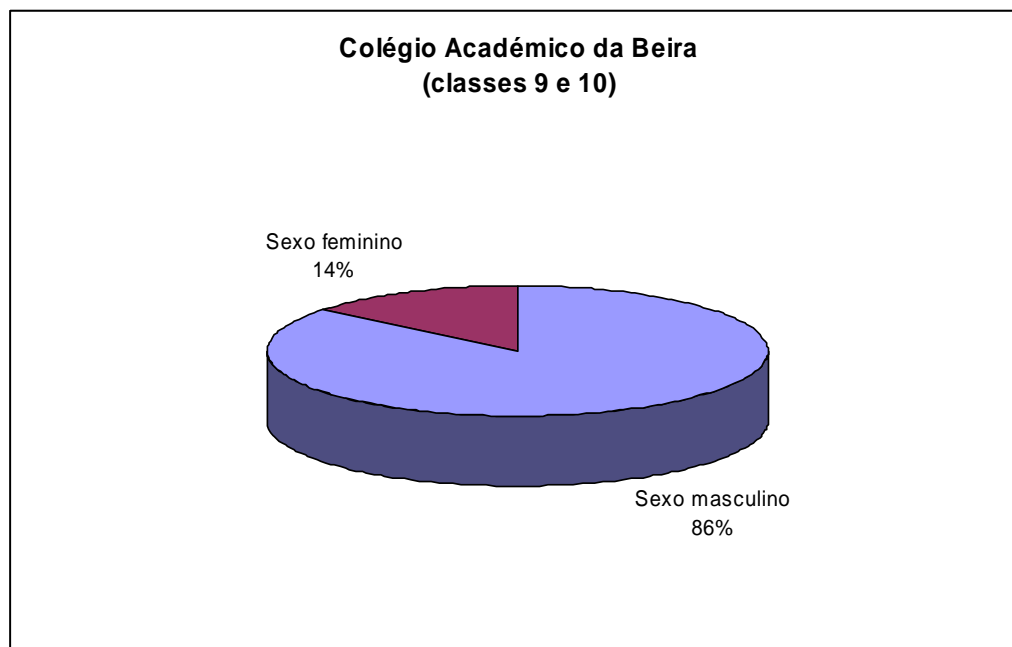


Figura 2.3.: Fonte Lächelt (2004)

Descrição dos informantes (alunos) do Colégio Académico da Beira, por género.

O **Colégio Académico da Beira** é uma escola particular, localizada junto ao Consulado de Portugal na cidade da Beira. É uma escola que utiliza Currículos de Portugal e de Moçambique. Lecciona o Ensino Básico e o Ensino Secundário Geral do 1.º ciclo.

Gráfico 2.9: Distribuição dos informantes (alunos) do Colégio Académico da Beira, por género:



Conforme indica o gráfico 2.9, a população maioritária, neste Colégio, é a masculina. Nesta escola observámos uma turma da 9.^a classe com 8 alunos, e outra da 10.^a com 6 alunos. Sublinhamos o facto de as turmas observadas serem as únicas das respectivas classes, nesta escola. Todos os informantes são residentes nos bairros de cimento da cidade da Beira.

Esta escola goza de uma situação pedagógica privilegiada, se comparada com as escolas que observámos em Maputo, pois o rácio professor/aluno é menor (em média são 7 alunos para um professor, contra mais de 40 alunos por professor, em Maputo).

Situação linguística dos alunos por turma:

10.^a classe, turma única

Tabela 2.22: situação linguística da turma única 10.^a classe:

Língua Materna	Português	Cindau	
Masculino	5	0	
Feminino	0	1	
Total	5	1	6

	Bilingue	Monolingue	
Masculino	0	5	
Feminino	1	0	
Total	1	5	6

Nesta turma, cinco (5) alunos são falantes nativos da LP e um (1) é falante de Cindau. Um (1) aluno é bilingue e os outros só falam Português.

9.^a classe, turma única

Tabela 2.23: situação linguística da turma única 9.^a classe:

Língua Materna	Português
Masculino	7
Feminino	1
Total	8

	Monolingue
Masculino	7
Feminino	1
Total	8

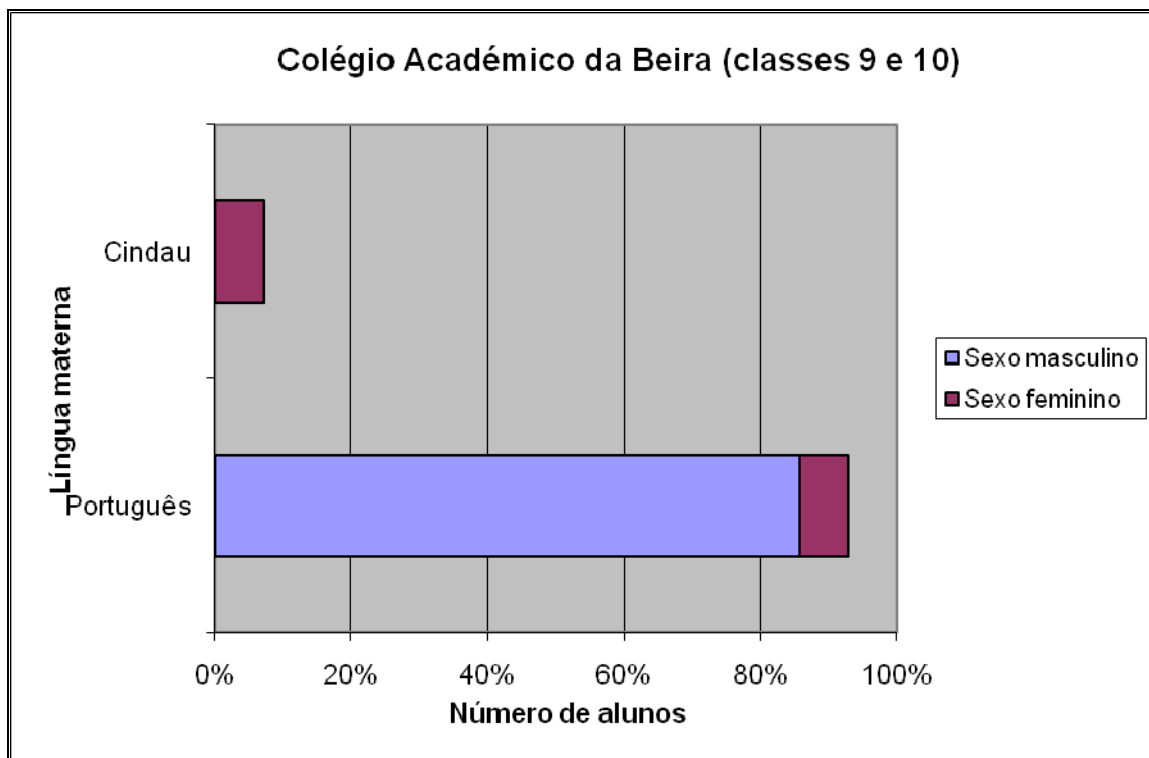
Nesta turma, todos os alunos declararam que só falam Português.

Tabela 2.24: resumo da situação linguística dos alunos por Língua Materna

Colégio Académico da Beira (classes 9 ^a e 10 ^a)			
Língua Materna	Português	Cindau	
Sexo masculino	12	0	12
Sexo feminino	1	1	2
Total	13	1	14

Sexo Masculino	86%	0%	86%
Sexo Feminino	7%	7%	14%
	93%	7%	100%

Gráfico 2.10: Distribuição dos informantes (alunos) do Colégio Académico da Beira, por Língua Materna



Neste gráfico, observamos que 93% dos alunos são falantes nativos da LP. Pelas características desta escola, podemos afirmar que esta situação não cria estranheza, na medida em que os alunos são filhos de indivíduos de uma classe social alta, que provavelmente usam a LP na família como língua de prestígio. Apesar disso, um aluno declarou que os seus pais proibem o uso do Português em casa (só falam Cindau). Aliás, durante as aulas observámos que tal aluno tinha muitas dificuldades de comunicação em Português.

Descrição dos informantes (professores) do Colégio Académico da Beira

O grupo de disciplina de Português era constituído por 2 professores, 1 licenciado em ensino de Filosofia e 1 a frequentar o 2.º ano do Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino do Português.

Nesta escola inquirimos 1 professor de Língua Portuguesa e 1 professor de Biologia, que leccionava as classes que constituíam o nosso grupo alvo (9.^a e a 10.^a classes). Por razões que têm a ver com o nosso objecto de estudo, excluímos da amostra o professor de Biologia.

No que diz respeito ao local de residência, o professor declarou que residia no Bairro da Ponta-Gêa. Quanto à LM, o inquirido afirmou que era falante nativo do Cinyungue.

Os dados que acabámos de apresentar referentes à situação sociolinguística dos informantes parecem mostrar que não há uma relação directa entre a LM dos alunos e o local de residência, entre a profissão dos encarregados de educação e a LM. Por outro lado, parece-nos, também, que a LM dos alunos é a língua de comunicação familiar adoptada pelos seus pais/encarregados de educação, em resultado de factores sociais, tais como casamentos inter-étnicos, prestígio social, etc. Parece-nos assim porque a LM dos nossos informantes, regra geral, não é a LM dos seus progenitores.

2.3. Distribuição Geral de Marcadores Discursivos

Por se tratar de uma abordagem sobre a interacção verbal e esta apelar para a valorização de práticas sociais como conteúdo de estudo e ponto de partida para o desenvolvimento das noções teóricas, a nossa pesquisa foi desenvolvida com base em dados verbais autênticos constituídos por material oral, com cerca de 34 horas e 49 minutos (equivalentes a 2011,39 minutos) de gravação de aulas, entrevistas, comunicações e debates. Deste *corpus*, decidimos trabalhar com uma amostra representativa de cerca de 7h 50 minutos de aulas (10 aulas). Feita a sua transcrição, registámos a ocorrência de quatro mil e setecentos (4700)⁶ Marcadores Discursivos, distribuídos conforme o quadro a seguir:

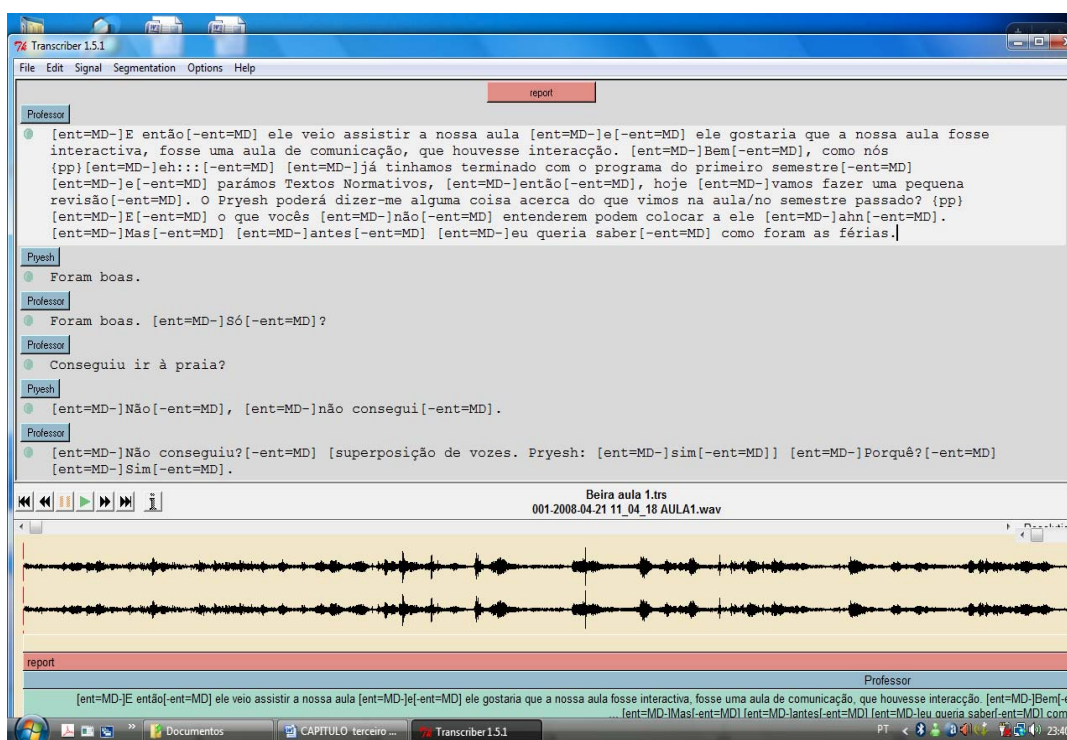
⁶ Apresentamos, em apêndice, a lista dos Marcadores Discursivos.

Quadro 2.9: Distribuição geral dos Marcadores Discursivos por escola e intervenientes:

Escola observada	Aula transcrita	Intervenientes	Nº de MD	Percentagem	Total 4700 MD	Percentagem
Colégio Académico da Beira	Aula 1	Professor	242	59.17%	409	8.7%
		Aluno	167	40.83%		
	Aula 2	Professor	46	17.70%	260	5.5%
		Aluno	214	82.30%		
	Aula 3	Professor	354	59.70%	593	12.6%
		Aluno	239	40.30%		
Escola Comercial de Maputo	Aula 1	Professor	168	91.30%	184	3.9%
		Aluno	16	8.70%		
Escola Secundária Joaquim Chissano	Aula 1	Professor	474	70.96%	668	14.2%
		Aluno	194	29.04%		
	Aula 2	Professor	267	39.04%	674	14.4%
		Aluno	407	60.39%		
Escola Secundária Josina Machel	Aula 1	Professor	387	90.33%	427	9.1%
		Aluno	40	9.37%		
	Aula 2	Professor	950	90.74%	1047	22.3%
		Aluno	97	9.26%		
Escola Secundária Nelson Mandela	Aula 1	Professor	265	60,5%	438	9.3%
		Aluno	173	39,5%		

3. Transcrição

As gravações foram transcritas com o auxílio do *Transcriber*, um programa informático concebido para ajudar o investigador no exercício de tomada de notas dos textos orais e sinais de discurso. Exemplo do *Transcriber*:



Este programa, distribuído em software livre, é usado em Linguística para formatar, segmentar textos longos e desenvolve um sistema automático de transcrição de mudança de turno dos locutores⁷.

Na transcrição das aulas, as alternâncias de intervenção dos interlocutores foram assinaladas por mudanças de parágrafo. Cada tomada de palavra foi precedida pelos indicadores “Professor” ou “Aluno” (ou Nome próprio do aluno), conforme se trate, respectivamente, de enunciado do professor ou do aluno. Nos casos em que mais do que um aluno tomou a palavra, o indicador foi acompanhado de um algarismo, simbolizando a ordem de participação. Por exemplo: Aluno 1, Aluno 2, etc. ou pelos nomes dos alunos intervenientes.

A transcrição de numerais, com excepção de datas, foi feita por extenso e a ortográfica em letras minúsculas. As letras maiúsculas usámo-las para a representação das siglas e acrónimos, no início de frase (nomeadamente, início de tomada de palavra, depois de ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), e para a primeira letra de nomes próprios e das formas de cortesia.

⁷ O transcriber encontra-se disponível em <http://Trans.sourceforge.net/en/presentation.ph>.

Quanto aos sinais de pontuação, estes têm em conta o Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa de 1990. Entretanto, por se tratar de transcrição de um texto oral, a nossa preocupação consistiu em registar as aproximações entre as pausas do discurso oral e os sinais de pontuação.

A transcrição foi feita de acordo com a ortografia oficial portuguesa, com excepção de termos não dicionarizados. Sempre que verificámos desvios, em termos de pronúncia ou gramática, a transcrição procurou reproduzir aquilo que foi dito, isto é, não introduzimos correcções de desvios.

A transcrição de palavras de outras línguas foi feita obedecendo às normas ortográficas oficiais das línguas em causa, em itálico.

Todos os casos não previstos ou de dúvidas surgidas durante a transcrição dos textos e de anotações dos Marcadores Discursivos foram resolvidos com a consulta das Normas de Transcrição de Magro et. al. (2007: 10-16) que preconizam o seguinte:

- (i) As formas ou sequências não concluídas serão transcritas entre parênteses rectos e identificadas com o código “AB” (abandonada). Quando uma sequência abandonada terminar a meio de uma palavra, regista-se apenas a parte produzida, seguida de hífen.
- (ii) As formas incompletas terão duas formas de transcrição: a transcrição ortográfica das palavras que forem produzidas, seguidas de hífen; e a transcrição ortográfica da forma completa (reconstituição da forma incompleta). Estas transcrições serão apresentadas entre chavetas, separadas por um sinal matemático de igualdade e identificadas com o código “RC” (reconstituída).
- (iii) As formas e sequências repetidas serão transcritas entre parênteses rectos e identificadas com o código “RP” (repetida). Este código não abrange as repetições intensivas ou aditivas.
- (iv) As pausas não preenchidas com material sonoro (rupturas ou hesitações), serão indicadas através do código “{pp}” (pausa plena).
- (v) As audições divergentes ou alternativas serão transcritas sequencialmente. A primeira, alternativa daquela que se considera mais provável, é transcrita entre parênteses curvos “()”; as seguintes entre barras oblíquas “/ \”. As diferentes transcrições serão separadas por um espaço.

- (vi) As sequências imperceptíveis serão assinaladas por reticências entre parênteses curvos “(...)”.
- (vii) As palavras de percepção deficiente, mas em que é possível identificar a sua categoria morfológica, serão assinaladas por reticências seguidas de barra oblíqua e etiqueta morfológica, entre parênteses curvos “(.../N)”, “(.../VB)”, “(.../INTJ)”.

Certas sequências discursivas poderão ser acompanhadas de informação extra-linguística. Estas serão transcritas entre parênteses rectos “[]”.

Quadro 2.10: Síntese das normas para a transcrição da língua oral:

Ocorrências	Símbolos
Enunciado do professor Enunciado do aluno	“Professor” “Aluno” (Aluno1, Aluno2, Aluno3, etc.) Ou “Professor” Nome próprio do aluno
Entrevistador Nome próprio do informante	“E” “Nome próprio do informante” ou “Informante 1”, “Informante 2”, (consoante o número de informantes)
Sequências abandonadas	[AB]
Palavra incompleta	{RC}
Palavras repetidas	[RP]
Pausa não preenchida	{pp}
Prolongamentos de vogal e consoante	:: (dois pontos seguidos)
Audições divergentes	“()” “/ \”
Palavras imperceptíveis	“(...)”
Palavras de percepção deficiente	“(.../N)”, “(.../VB)”, “(.../INTJ)”

CAPÍTULO TERCEIRO

ESTRUTURADORES DA INTERACÇÃO VERBAL: MARCADORES DISCURSIVOS E DISFLUÊNCIAS VERBAIS

SECÇÃO 1

1. Marcadores Discursivos Directivos *então* e *agora*

Os elementos lexicais em análise integram a categoria do que passamos a designar por Marcador Discursivo Directivo (MDD), isto é, o grupo de marcadores que actuam de forma a darem continuidade ao conteúdo proposicional dos enunciados que se lhes antecedem, conferindo-lhes uma certa sequencialidade. Uma característica essencial deste tipo de marcadores é o facto de serem retrospectivos-prospectivos, ou seja, remeterem o ouvinte/leitor para a activação dos saberes relativos ao antecedente, depositário do estado de coisas sem as quais poder-se-á afigurar difícil compreender o consequente. Podemos afirmar que o MDD actua na implicatura dos seus membros.

A construção desta proposta de categoria de MD é um esforço com vista a integrar, no mesmo quadro conceptual, os marcadores cujas características apontámos no parágrafo anterior. Estudos já realizados em torno de tais marcadores discursivos sugerem divergências conceptuais, como por exemplo, marcadores conectivos e reformuladores (Zorraquino e Lázaro, 1999: 4107), marcadores sequenciais (Marcuschi, Risso, Silva e Urbano, 2006: 403; Risso, 2006: 448), marcadores de valor temporal e argumentativo, de estruturação conversacional (Lopes, 1997: 177; Vilela, 1999: 479; Risso, 2006: 427), marcadores argumentativos, contra-argumentativos, reavaliativos (Vilela, 1999: 476), ou ainda, conectores do discurso oral (Tavares, 1999: 531).

No que diz respeito aos estudos realizados no âmbito do Português de Moçambique, esta pesquisa parece constituir uma primeira tentativa de sistematização destes elementos típicos da interacção verbal.

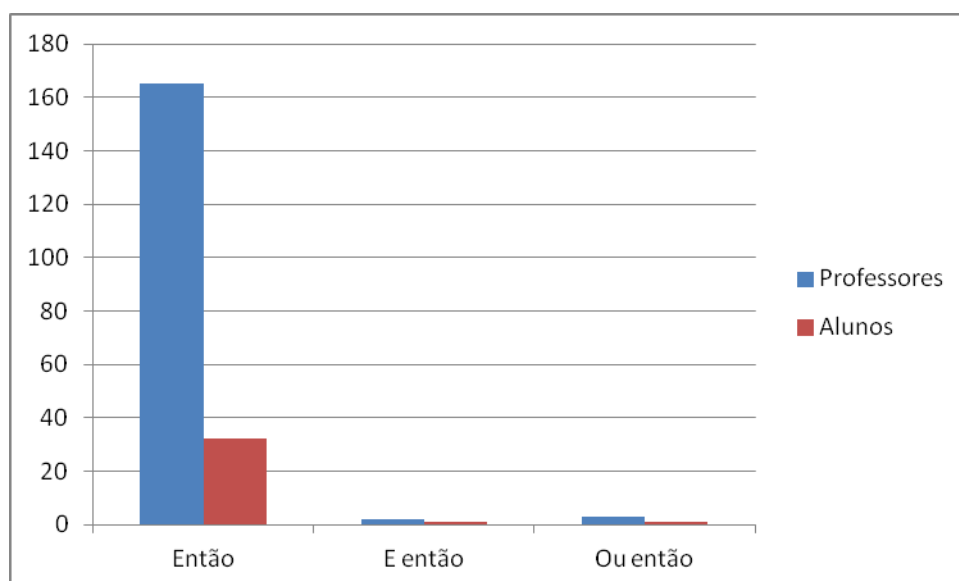
O critério de selecção dos MDD que de seguida passaremos a analisar é o de maior frequência, na aula, ou no conjunto das aulas transcritas, e função textual interactiva. O levantamento desses marcadores seguiu a ordem de observação das aulas. Neste sentido, começaremos pelo MDD *então*.

1.1. O Marcador Discursivo Directivo *então*

***Então*: frequência discursiva**

Nos textos analisados identificámos a ocorrência de 204 MDD do tipo *então*, dos quais 169 foram proferidos pelos professores e 34 pelos alunos. Dos marcadores utilizados pelos professores, 108 são conclusivos, 58 são de apoio da elocução e 3 são Marcadores Reformuladores. Dos marcadores utilizados pelos alunos, 20 são conclusivos, 13 são marcadores de apoio da elocução e 1 é marcador reformulador. Há, no entanto, a salientar o facto de *então* aparecer integrado em enunciados de sequência temporal (4)¹:

Gráfico 3.1: distribuição dos MDD *então* e as suas variantes:



¹ Não se trata de um marcador temporal, mas sim um marcador introdutor de sequência temporal.

Como se pode constatar do levantamento deste caso, os professores tendem a usar com maior frequência o MDD *então* comparativamente aos alunos. Parece-nos que esta tendência se deve ao facto de ser o professor a tomar a iniciativa no uso da palavra e de ser o principal mediador dos turnos, porquanto era ele quem, geralmente, tomava, dava ou retirava a palavra; era o professor quem controlava toda a interacção verbal na sala de aulas. Em nenhuma circunstância assistimos a uma situação em que o aluno tivesse conduzido a aula sem a intervenção fiscalizadora do professor. Todo o acto verbal era controlado pelo professor, que se assumia como o detentor dos saberes pois apresentava os tópicos, explicava a matéria e, geralmente, tirava as conclusões. Neste contexto, observámos que o aluno falava normalmente quando solicitado pelo professor para responder às perguntas, opinar, ou então, para reagir às afirmações dos colegas, o que redundava nalguns casos em discussões, acusações e injúrias².

Todavia, mesmo considerando que a construção e a condução do diálogo obedecia a uma determinada hierarquia nas funções que os interlocutores desempenham, é nosso entender que a interacção verbal nas aulas observadas era dominada por um dos princípios fundamentais da interacção verbal, a cooperação, pois o aluno ao reconhecer as intenções comunicativas do professor (o diálogo é disso exemplo), criava as condições básicas para o desenvolvimento/construção do discurso, tornando-o um acto co-elaborado, negociado.

1.1.1. Subcategorias dos Marcadores Discursivos Directivos *então*

A observação da ocorrência do MDD *então* nos textos transcritos permitiu-nos distinguir quatro subcategorias (Marcador Conclusivo, Marcador Temporal, Marcador Reformulador e Marcador de Apoio à Elocução):

1.1.1.1. Marcador Conclusivo:

(1)

1.Professor: *e então* ele veio assistir a nossa aula e ele gostaria que a nossa aula fosse interactiva fosse uma aula de comunicação que houvesse interacção. Bem como nós eh:: já tínhamos terminado com o programa do

² Ver as aulas da Escola Secundária Joaquim Chissano.

primeiro semestre e parámos nos textos normativos *então* hoje vamos fazer uma pequena revisão. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(2)

50.Professora: a autobiografia do vosso colega está correcta embora tenha exagerado algumas algumas coisas né? ... Mas a autobiografia do vosso colega está correcta. Ainda tem alguma dúvida sobre a autobiografia?

51.Alunos vários: não:: ((Coro)).

52.Professora: *então* hoje vamos começar a falar sobre a classe das palavras. ((A professora regista no quadro o tema e sai da sala. Os alunos já fazem barulho.)). Já colocaram o tema?

53.Alunos vários: sim:: ((Coro)). (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

Comecemos por examinar o exemplo (1) em que ocorrem dois articuladores discursivos do tipo *então* (*e então*, forma composta + *então*). Este enunciado leva-nos a realizar duas reflexões.

A primeira (i) é que um enunciado iniciado por *e* ou *e então* pressupõe que o conteúdo do membro antecedente ao conector é do conhecimento do interlocutor/leitor. Conectores discursivos como *e então* são, geralmente, usados para a retoma de tópicos discursivos interrompidos, momentaneamente, durante o diálogo ou como elementos de apoio da elocução. Nestas circunstâncias, os interlocutores recuperarão a informação anterior da memória de trabalho, pois os conteúdos articulados por *e então*, estarão integrados no eixo espaço-temporal aqui e agora da troca verbal.

Este não é o caso em apreço, porquanto a interrupção do tópico não acontece no *continuum* temporal do narrado, mas sim no final de um diálogo, que transita para outro dia. Neste contexto, o processo de recuperação da informação pelo interlocutor/ouvinte exigirá a reconstituição da situação referencial do tópico. Dependendo do tempo que separa a informação velha e a retoma, aquela poderá estar armazenada na memória de curto prazo ou de longo prazo.

Considerando que os alunos tinham sido previamente informados pelo professor de que a aula seria observada, podemos pois inferir que o emprego de *e então* tenha sido para estabelecer a ponte entre a informação dada³ e a informação nova, que é a confirmação da vinda do observador e os demais detalhes. Neste sentido, a recuperação da informação só é possível através de mecanismos dedutivos.

A possível paráfrase de (1) é:

(1.a)

1.Professor: [Na última aula falámos de X, que viria fazer Y]... *e então* ele veio assistir a nossa aula e ele gostaria que a nossa aula fosse interactiva fosse uma aula de comunicação que houvesse interacção. Bem como nós eh::: já tínhamos terminado com o programa do primeiro semestre e parámos nos textos normativos *então* hoje vamos fazer uma pequena revisão.

A segunda reflexão (ii) tem a ver com a ocorrência, ainda na mesma proposição, de um segmento discursivo introduzido por *então*, em que o estado de coisas reveladas pelo antecedente funciona como argumento para o professor concluir que há condições para se proceder à revisão da matéria. Esta construção possui uma estrutura do tipo condicional em que existe uma premissa que desencadeia um raciocínio de implicação entre duas sequências interpostas por *então*. Embora seja uma construção condicional atípica, pois não é do tipo <se *p*, então *q*>, ela envolve um raciocínio dedutivo <se *p*, então *q*>. Podemos inferir que o raciocínio do professor seja do tipo “se já terminámos com o programa do primeiro semestre, *então* hoje vamos fazer uma pequena revisão”. Neste caso, *então* é um marcador conclusivo.

No exemplo (2) encontrámos um diálogo entre a professora e os alunos, em que o tópico tratado é a autobiografia. Neste diálogo, a resposta dos alunos, que é “não [temos dúvidas sobre a autobiografia]”, constitui a premissa para a professora decidir que é chegado o momento de introduzir um novo tópico: “a classe das palavras”. Como vemos neste exemplo, a tomada de decisão para a introdução de um novo tópico dependeu da verificação da resposta dos alunos, sem a qual, provavelmente, a decisão não teria sido a

³ Tópico de domínio comum entre, por um lado, o professor e os alunos e, por outro, entre estes e o observador.

mesma. Todavia, se partirmos da constatação de que a professora nada fez para confirmar o “*não* [temos dúvidas sobre a autobiografia]”, podemos afirmar que a premissa não constituiu uma garantia ou prova de que os alunos assimilaram tal matéria, mas tão somente uma justificação, ou um pretexto para que a decisão fosse aquela e não outra.

Examinemos agora o emprego de *então* em (3):

(3)

2.Professora: olhem ele vai filmar a aula. Vai filmar a a:ula as intervençõe:s;
... uhn / podem aparecer na televisão ((risos)) (...) é feio ehn. ((Risos))

3.Aluno 1: *então* vamos lá nos comportar bem. ((Apela. Enquanto isso a chefe da turma continua a controlar as presenças)). (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

À semelhança de (2), o articulador *então*, é argumentativo, pois permite-nos deduzir que o raciocínio do aluno 1 é motivado pela informação da professora. Ou seja, este articulador fornece-nos uma instrução para concluirmos haver uma relação entre o conteúdo por ele introduzido e a informação apresentada pelo membro antecedente.

Então retoma, na globalidade, o enunciado da professora, que encerra uma advertência ou chamada de atenção para os alunos manterem um bom comportamento sob o risco de aparecerem na televisão a fazerem barulho.

O marcador discursivo *então* estabelece a ligação entre a situação anterior e a nova. Podemos afirmar que a informação velha se repercute nos alunos, de tal forma que um deles reproduz o desejo implícito da professora, aos seus colegas.

Tratando-se de um desejo expresso no início da aula, os argumentos apresentados pela professora para convencer os alunos “... ele vai filmar a aula. Vai filmar a a:ula as intervençõe:s; ... uhn / podem aparecer na televisão ... é feio ehn...”, levam-nos a inferir que aqueles alunos se comportam, geralmente, mal, pois está implícito que se a aula não fosse filmada, se não houvesse a possibilidade de os alunos aparecerem na televisão, provavelmente as afirmações da professora e do aluno 1 não seriam naquele sentido.

Então retoma na globalidade o segmento antecedente, sendo por isso, um marcador de natureza anafórica. Por outro lado, a reacção acolhedora/positiva do aluno 1 é a imagem

de aceitação do apelo da professora. Entretanto, este marcador discursivo não surgiria numa construção condicional do tipo “*se p, então q*”, pois a verdade de *p* não implicaria a verdade de *q*.

Nos três exemplos aqui analisados, o marcador *então* é, essencialmente, de natureza argumentativa. Vimos, no entanto, que o marcador *então* introdutor das construções conclusivas não é parafraseável pelo conector conclusivo *portanto*. No exemplo (1), tanto a forma composta *e então* como *então* podem ser substituídos por *portanto*, mas nos exemplos (2) e (3), a paráfrase possível de *então* é com os conectores *assim sendo*, *neste sentido*, *neste caso*. A ocorrência de *portanto* em (2) e (3) tornaria as respectivas construções menos adequadas ao contexto, devido à inexistência de uma implicação directa entre a premissa e a conclusão.

1.1.1.2. Marcador Temporal:

(4)

38.Pryesh⁴: ah: muitas vezes ah: a internet é prejudicial pois ah: por exemplo nós entramos num site onde:: podemos ah: podemos jogar assim jogos da internet muitas vezes... tem vírus que passam para:: o computador. Isso é prejudicial.

39.Professor: mais contribuições... Desvantagens do computador... houve tempos nós não tínhamos internet assim pelo menos em Moçambique {pp} não havia internet não havia computadori ((paragoge)) nem televisor nem nada. Eh: mesmo para comunicação mesmo os telefones celulares nós não tínhamos. O telefone celular. *Então* para se comunicar com Tete tinha que haver um fio que passasse/ que saísse daqui até Tete *ou então* naquele tempo mas quer dizer havia aqueles telefones alô alô alô. *Então* com o andar do tempo com o desenvolvimento começaram a aparecer novas técnicas tecnologias. *Então* né? hoje estamos a encontrar o televisor o:: a:: celu-/ celular a internet. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

⁴ Todos os alunos do Colégio Académico com a excepção da Milena declararam que são falantes monolíngues (LP).

Neste exemplo, observámos a ocorrência de *então* junto de localizadores temporais tais como “...naquele tempo...”, “...com o andar do tempo...” e “...hoje...”. No mesmo enunciado, identificámos antes a ocorrência de outro localizador temporal “...houve tempos...”. Podemos notar que todos os localizadores temporais aqui arrolados situam os acontecimentos no eixo temporal entre o Passado (antes) e o Presente (agora de enunciação).

A ocorrência de *então* junto de advérbios/locuções adverbiais/palavras lexicalizadas de tempo leva-nos a tecer as seguintes considerações:

- (i) Estamos em presença de uma forma composta de *então*, como: *então naquele tempo*; *então com o andar do tempo*; *então hoje*. Assim sendo, estas formas que incluem o marcador *então* incorporam os traços de temporalidade vinculados nos localizadores temporais por si articulados.
- (ii) No exemplo em apreço, “...*então naquele tempo*...”, “...*então com o andar do tempo*...” e “...*então né hoje*...”, constituem marcadores discursivos temporais. Semanticamente, são sequências que transmitem a noção de tempo. Isto quer dizer que os diferentes segmentos discursivos disjuntos são ligados pelas formas compostas e não pela ocorrência isolada do marcador *então*.

No *corpus* da nossa pesquisa *então* só ocorre como marcador temporal, nas circunstâncias que acabámos de apontar – formas compostas. Nas aulas por nós observadas, os professores e os alunos não usaram a forma *então* como localizador temporal.

1.1.1.3. Marcador Reformulador:

(5)

(5.1)

48.Gustavo⁵: excelente e um contacto de fundo.

⁵ Este aluno, cujo primeiro nome é Milton, declarou que é falante monolíngue (LP).

49.Professora: porque é que ...O que são adjectivos? ... Uhn: ... ah:: ...
Primeiro tinhas que colocar slogan que é uma frase do tipo imperativo. O
uso do adjectivo *ou então* a repetição de frases. Ok. Repetição de frases
imperativas... Qual é a intenção do anúncio publicitário?

50.Gustavo: despertar interesse. (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

(5.2)

172.Alunos vários: colocar o preço. ((coro))

173.Professora: colocar o preço... Uhn uhn. Porque a intenção é de quê? É
de chamar. Quando chega a loja vai anunciar o/? O preço nu é?... É tudo?
Então vamos passar os anúncios. Quem quiser passar os três pode passar *ou
então* um deles. Quem quiser... temos aqui também os:/ frases
interrogativas não é?

174.Alunos vários: sim. (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

Os dois exemplos aqui em análise são construções do tipo alternativas. O contexto em que ocorrem (5.1) e (5.2) é de correcção de anúncios produzidos pelos alunos. Nos dois casos, encontrámos o marcador discursivo *então* na sua forma composta *ou então*. O emprego deste *item* surgiu da necessidade de a professora proceder à reformulação de certas afirmações: em (5.1), por exemplo, alterou a afirmação “... O uso do adjectivo” por “... a repetição de frases.” e em (5.2), rectificou “Quem quiser passar os três pode passar” por “...um deles”.

Na ocorrência (5.1) estamos perante um marcador reformulador do tipo disjuntivo, porquanto a professora empregou *ou então* entre uma alternativa inválida e outra válida. O marcador *ou então* neste exemplo pode ser substituído por reformuladores tais como *aliás*, *ou melhor*, empregues normalmente quando o locutor pretende corrigir uma certa afirmação. Neste caso, a afirmação em análise pode ser parafraseada por “... O uso do adjectivo *aliás/ ou melhor* a repetição de frases”, pois o que a professora pretende transmitir aos alunos é a segunda alternativa e não a primeira. Isto é confirmado pela

expressão de reforço que a professora utiliza no segmento discursivo logo a seguir “Ok. Repetição de frases imperativas”.

No exemplo (5.2), *ou então* ocorre como uma alternativa inclusiva, porquanto todas as alternativas devem ser consideradas válidas. Ou seja, quer a informação anterior ao marcador discursivo *ou então*, quer a posterior são instruções que os alunos deverão seguir. Neste caso, o marcador discursivo exprime possibilidade, quer dizer, os alunos têm a possibilidade de copiarem ou três anúncios, ou apenas um anúncio.

Este marcador discursivo conecta uma sequência de frases por coordenação, nomeadamente: 1. Quem quiser passar os três pode passar. 2. Quem quiser passar um pode passar. E ainda 3. Quem quiser... temos aqui também os:/ frases interrogativas não é?

Todas essas alternativas são consideradas válidas pela professora, pelo que o aluno poderá optar por realizar uma das tarefas sugeridas.

1.1.1.4. Marcador de Apoio à Elocução:

(6)

(6.1)

98.Pryesh: porque nos colonizaram.

99.Professor: porque nos colonizaram {pp} Nós estamos independentes desde setenta e cinco... Economicamente eu queria dizer aquilo que estava a dizer a ... o nosso número ou Orçamento Geral do Estado é do Banco Mundial... *então* para dizer que de facto que/ quando dissemos/ aquilo quando fala de país democrático o que quer dizer país democrático? O que é que entende por democracia? (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(6.2)

281.Aluna 8: Laila esta é 16.

282.Professora: *então* alguma frase ficou de fora?

283.Aluna 8: ela está a fazer F16. Põe 15. (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

Quer em (6.1), quer em (6.2), estamos perante um marcador discursivo com as características de apoio ao acto de enunciação. No exemplo (6.1), uma aluna levanta a seguinte questão: “porque nos colonizaram?”. Na sequência disso, o professor enfrenta várias dificuldades cognitivas e sociais para seleccionar expressões correctas e dar uma explicação que fosse aceite pelos alunos. Essas dificuldades podem ser assim sistematizadas:

- Pausas silenciosas: “porque nos colonizaram {pp} Nós estamos...”;
- Correções: “eu queria dizer aquilo que estava a dizer”, ou “Economicamente eu queria dizer aquilo que estava a dizer a ... o nosso número ou Orçamento Geral do Estado é do Banco Mundial...”
- Repetições: “então para dizer que de facto que/ quando dissemos/ aquilo quando fala de país democrático o que quer dizer país democrático?”.

Como se pode observar, é no contexto destas dificuldades que o professor empregou o marcador discursivo *então*, como reforço ao acto de enunciação.

O emprego de *então* em (6.2) resulta da observação feita por uma aluna de que a colega estava a escrever a frase 16 e não 15. Era uma interacção verbal aluna – aluna, prontamente transformada em pergunta pela professora “então alguma frase ficou de fora?”. Repare-se que a pergunta da professora enquadra-se numa estratégia discursiva com vista a testar a atenção dos outros alunos acerca da constatação da aluna 8. É uma retoma da afirmação da aluna 8. O *então* aqui empregue é um estruturador do diálogo, uma partícula de ligação, que serve de apoio ao acto de enunciação.

Como podemos notar, os marcadores de apoio da elocução funcionam como estruturadores da interacção verbal e/ou partículas de ligação discursiva; são elementos que caracterizam os textos orais, ou seja, são sequenciadores típicos da interacção verbal, que atam os nós conversacionais.

Na condição de marcador de apoio da elocução, *então* apresenta duas características fundamentais: (i) a sua independência sintáctica em relação aos segmentos que introduz, o que faz dele um articulador textual e não frásico e (ii) a sua heterogeneidade, presidida por princípios idiomáticos, próprios do português falado, que permite a ocorrência de construções com *então* cuja adequação e interpretação só é possível através do recurso às generalizações de natureza não idiomática, nomeadamente,

comunicativo – interactivo, social e cultural implicadas na interacção verbal. Aliás, são estas as características que fazem deste articulador conteúdo de análise de uma Linguística do Texto ou do Discurso e não da Linguística da Frase.

É exemplo disso a frase (4), particularmente o segmento discursivo “O telefone celular. Então para se comunicar com Tete tinha que haver um fio que passasse/ que saísse daqui até Tete...”. Como se pode observar, trata-se de um enunciado produzido numa situação formal de sala de aulas, por um locutor que é professor, mas que utiliza uma linguagem que se aproxima do nível popular. A interpretação desta afirmação só é possível com recurso aos aspectos de natureza interactiva e social, que permitiriam perceber as razões que levam o professor a usar este registo de língua.

Como já o dissemos, estamos perante um marcador discursivo que funciona essencialmente na linguagem oral como articulador e estruturador do texto. Casos há, no entanto, em que a conexão de partes do texto é apenas presumida e não explicitada devido à omissão da superfície textual de um dos seus membros, como atesta o exemplo (1) já apontado.

O exemplo que a seguir apresentamos (7), contém marcadores discursivos interactivos, tais como, “ahn”, “assim, por exemplo”, “eu digo”, “ah mãe”. Nota-se maior frequência ou uso repetitivo do marcador *então*. Isto só acontece porque o locutor nele se apoia para articular as sequências e progressivamente avançar:

(7)

44.Barroso: ahn há vezes também que pode ser por desleixo assim por exemplo ahn estou assim na minha casa tenho um irmão mais novo *então* eu quero ir ao cinema assistir um filme de maior de dezoito anos (...) um exemplo. *Então* ele não tem com quem ficar em casa. *Então* eu digo, por exemplo ah mãe deixa lá só vai hoje assistir para não ficar sozinho em casa. *Então* vou com ele assisto. No dia seguinte a criança vai querer fugir de casa porque gostou do filme. Vai querer assistir sempre. *Então* é só. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

O marcador *então* confere um ritmo ao enunciado, passo por passo, sequenciando o movimento para a frente. Podemos observar que estamos perante um relato de factos, estruturado em torno de *então*. Por exemplo, “... então eu quero...”, “*Então* ele não tem

com quem ficar em casa”, “... *então* eu digo...”, “... *então* vou com ele, assisto”, “*então* é só”, em que este marcador discursivo constrói a ligação entre os elementos discursivos que apontam para relações de sentido diversificadas. Por exemplo: volição “eu quero”, “eu digo”, tomada de decisão “vou com ele”, fecho “é só”; assim empregue, o marcador de apoio da elocução é um autêntico organizador do discurso e da argumentação.

1.1.2. *Então*: uso e finalidade na sala de aulas

A análise do *corpus* da nossa pesquisa permitiu-nos verificar que os MDD *então* possuem características semântico-funcionais que lhes permitem ocorrer em diferentes momentos de enunciação, quer para assinalar a abertura, o fecho ou a retomada de tópicos. Verificámos ainda que, em situação de aulas, tanto os professores como os alunos usaram *então* nos seus esforços para partilharem conhecimentos/saberes. Entretanto, não o fazem da mesma forma. A seguir, apresentamos as principais diferenças no uso do MDD *então* entre os professores e os alunos.

1.1.2.1. Uso de *então* por professores

Os professores tendem a usar *então* (ou <então+Verbo>) com as seguintes finalidades:

Introduzir informação nova

Como já fizemos referência, neste trabalho, *então* pode ser usado para introduzir informação nova. De facto, observámos que os professores usaram este marcador discursivo, quer para procederem à apresentação do observador, quer para introduzirem matérias novas. Vejamos alguns exemplos:

1.Professora: vamos ter aqui uma visita né? do outro professor que vai assistir as aulas de hoje e da quinta-feira (...) *Então ele veio observar não é? as nossas aulas de Português nesta semana.* (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

52.Professora: *então hoje vamos começar a falar sobre a classe das palavras.*
(Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

Como podemos notar, tanto no primeiro, como no segundo exemplo, o marcador discursivo *então* foi empregue como introdutor de novas informações, nomeadamente, “X observar as nossas aulas” e “classe de palavras”. Este marcador discursivo é geralmente precedido por informações prévias de carácter expositivo explicativo/argumentativo que visam fazer saber ou fazer compreender. A antecipação da informação é uma estratégia de compreensão da linguagem usada pelo falante para não surpreender o ouvinte. Logo, ao inserir *então* no seu discurso, o falante espera que este produza efeitos de orientação interactiva sobre o seu interlocutor.

Recapitular matérias

No que diz respeito à recapitulação de matérias, observámos que esta pode ser feita de várias formas, nomeadamente:

- Pergunta tipo ou de insistência;
- Asserção de insistência;
- Sinal de continuidade discursiva;
- Sinal de fecho discursivo;
- Ordem/imposição.

Vejamos as formas de ocorrência da recapitulação através de *então*:

- a) Pergunta tipo - trata-se de uma pergunta que é dirigida ao aluno com foco nas matérias já leccionadas ou na interpretação/compreensão da linguagem:

6.Professora: *então o que é que {pp} demos na aula passada ontem foi ontem né? Sim falámos de quê mesmo? ... já então o Aguinaldo ainda não fez.* (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

- b) Pergunta de insistência – este tipo de perguntas difere da a) pelo seu carácter de insistência motivada por uma resposta insatisfatória por parte do aluno. Geralmente, ela é desencadeada por uma pergunta tipo:

45.Professor: o que é *então* uma estrofe? (Colégio Académico da Beira: aula 2)

- c) Asserção de insistência – é uma afirmação, que à semelhança da pergunta de insistência, resulta da insatisfação de alguma resposta dada pelo aluno. O *então* de insistência toma muitas vezes o valor de *neste caso, assim sendo*. O exemplo a seguir é uma tentativa de comprovação da informação:

41.Professor: *então* fale-nos de: textos poéticos. Claro se não tem nenhuma dúvida. O que é um texto poético? (Colégio Académico da Beira: aula 2)

- d) Sinal de continuidade discursiva – trata-se de uma forma muito usada pelos professores. O *então* introduz enunciados que visam dar sequência a matérias anteriores:

25.Professor: *então vamos dar continuidade neste segundo semestre ahh:: o nosso plano de estudo*. Em caso de encontrar dificuldades o:: podem expor para podermos resolver. (Colégio Académico da Beira: aula 2)

1.Professora: professor onde vai preferir ficar ((dirigindo-se ao observador))?
Então nós vamos dar continuidade aos Textos de Chamada de Atenção. (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

- e) Sinal de fecho discursivo – este marcador é usado com a intenção de suportar/apoiar enunciados de fecho de contactos e/ou actividades. Este marcador ocorre geralmente em posição final de enunciados e não pode ser parafraseado por conectores do tipo *neste caso* ou *portanto*. No entanto, à semelhança do marcador de ordem, ocorre em enunciados do tipo imperativo:

25.Professora: então as perguntas são as mesmas. *Quem quer falar?* {pp}
Vamos lá meninas. Vamos deixar para os rapazes? Rapazes falem então...
(Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

179.Professora: com um outro texto ela criou o outro anúncio ... Resolveste o anúncio o teu anúncio? Fizeste o anúncio? (...) Está? Já passaram os textos?
Vamos lá então. Sim. (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

- f) Ordem/Imposição – trata-se de um enunciado do tipo imperativo introduzido pelo marcador *então*. Este marcador pode ser parafraseado por conectores do tipo *neste caso* ou *portanto*. Ocorre em posição inicial de enunciados:

145.Professor: *então vão investigar* para a próxima aula quando ahh:: (...).
Artigo 3. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

31.Professora: *então ajudem a ela*. Acham que é fáuma? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

142.Professora: visite-nos. Sim. Visite-nos. Visite. Visite tu visitai vós. Está correcto. Uhn. *Então escolhem da Catarina também como alternativa*. Pode ser? (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

Em todos os casos de recapitulação de matérias, o marcador *então* ocorre em segmentos discursivos que indicam actividades/estratégias orientadas pelo professor, cujo objectivo é fazer saber e fazer compreender os conteúdos já ministrados. A recapitulação pode designar-se revisão ou consolidação da matéria, conforme ela incida, respectivamente, sobre matérias de aulas anteriores, ou sobre matérias da mesma aula. À semelhança do *então* introdutor de informação nova, este tem também a particularidade funcional de retomar e encaminhar os tópicos discursivos.

Orientar/ direccionar as actividades

Conforme já o dissemos anteriormente, o marcador discursivo *então* (ou a sua forma composta <então+Verbo>), é basicamente orientador. Esta propriedade discursiva permite, pois, o seu uso em segmentos discursivos instrucionais direccionados às actividades de interpretação do texto, ou então, como articuladores interactivos nos actos da compreensão da linguagem. Vejamos as suas principais formas:

- a) Articulação da interacção verbal – *então* toma esta forma quando usado na interpretação de textos ou em actividades de compreensão da linguagem. Constitui um importante auxiliar da interacção professor – aluno, porquanto é usado particularmente para contextualizar as informações e dar progressão à conversa:

144.Professora: *então ele fundou a Frelimo. Como é que ele fez?* (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

160.Professora: *então que tipo de narrador é o Chitlhango?* (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

178.Professora: *então Chitlhango é o narrador auto-/?* [sobreposição de vozes. Alunos: -diegético]. Está claro com todos? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

- b) Instrução de actividades – *então* introduz instruções de actividades de interpretação/compreensão da linguagem. Pode exprimir continuidade tópica ou mudança de orientação tópica:

31.Professor: *então estamos a ver a parte e o objectivo geral da internet né? Eh: vamos ver a parte negativa que são as desvantagens da internet.* {pp} Quais são as desvantagens da internet? {pp} Será que todos vocês sabem trabalhar com a internet? (Colégio Académico da Beira: aula 3)

14.Professora: para se sentirem à vontade né? [sobreposição de vozes. Alunos: em voz alta. Em voz alta. É preciso]. *Então fala lá da tua avó.* (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

40.Professora: concordam [sobreposição de vozes. Alunos: sim] não falta nada? *Então registem* [sobreposição de vozes. Alunos: TPC]. Correção do TPC. {pp} Linguagem denotativa e conotativa {pp} Marcação do TPC. Já escreveram né? (Escola Comercial de Maputo: aula1)

Fazer exposição de conteúdos

Nas aulas, os professores geralmente segmentam os textos que transmitem aos seus alunos em pequenos blocos de sentido. Este procedimento pedagógico constitui uma estratégia com vista a facilitar a compreensão dos conteúdos. Tratando-se de textos orais, esses fragmentos são ligados estruturalmente por marcadores de natureza basicamente expositivo-explicativa, porque o objectivo do sujeito/professor é “fazer saber” e “fazer compreender”. Para alcançar este propósito, o professor usou o marcador discursivo *então* para articular os tópicos, conferindo-lhes unidade e dando profundidade e progressão tópica ao texto. A observação do comportamento de *então*, permite-nos ter a ideia de encadeamento ou de ligação em série de partes de textos semanticamente coerentes:

124.Professor: não costumo estar no Conselho de Ministros. Mas por aquilo que estou a viver ... Mas porque não podem falar *então* acaba-se deixando. Se fala diz ao contrário *então* já começa a haver choques entre eles. *Então* o que quero dizer ... Continuando no Artigo 2 {pp} O que que diz? (Colégio Académico da Beira: aula 1)

32.Professora: *então* a interpretação da segunda [REP] da segunda frase requer eh:: associação do contexto em que a pessoa eh pronuncia esta frase e associamos o pão o pão pode significar ... Perceberam né? *Então* a:: a primeira frase tem um sentido ... estão a perceber? ... *Então* na segunda frase a mesma palavra já dá-nos outro

sentido associado mas àquele primeiro nu é? Se o pão é alimento *então* eu digo ele vai acabar com o meu emprego ...Estão a perceber? {pp} *Então* podemos/ o tempo é muito escasso {pp} (Escola Comercial de Maputo: aula1)

1.1.2.2. Uso de *então* por alunos

No que respeita aos alunos, verificámos que na conversa directa, nomeadamente, na interpretação de textos ou na compreensão da linguagem, *então* era empregue em enunciados em que o aluno pretendia articular segmentos de uma resposta. Em todos os casos observados, o *então* usado pelos alunos introduz segmentos discursivos em que a finalidade é a exposição e a explicação de um saber. Nos casos em apreço, o saber que é exigido ao aluno tem a ver com a construção/reprodução da totalidade do que refere uma questão ou problema, de forma a que o interlocutor a quem se dirige adquira um conhecimento global.

Os segmentos discursivos expositivos-explicativos introduzidos por *então* geralmente têm origem nas situações de resolução de um problema da ordem do saber, para modificar (aumentando, corrigindo, clarificando) a percepção que os outros têm do fenómeno em questão. As respostas dos alunos enquadram-se na categoria dos textos expositivos-explicativos, porquanto resultam do questionamento do mundo com bases em duas vertentes, nomeadamente a investigação de uma evidência e a existência de um paradoxo. Naturalmente, há outros factores implicados na visão do mundo dos alunos que os impedem de dar respostas mais elaboradas, como por exemplo, a falta do domínio do português. Vejamos:

(1)

39.Professor: mais contribuições. Barroso. Desvantagens do computador. {pp} (...) Aqui há jovens muitos (...) que navegam ali na internet que tiveram a possibilidade de ver assunto que eles não tinham direito. A idade é que não lhes permite. Naquela/nos tempos quando cinema/casa de cinema havia filmes para menores de dezoito anos havia filmes para maiores de dezoito anos. Mas hoje o que está a acontecer? O que está a acontecer vocês que vão ao cinema?

(...)

42.Pryesh: acho que: por querer imitar outros países porque acho que os Estados Unidos consideram já um adolescente maior de idade aos dezasseis anos *então* eles lá levam uma vida diferente da nossa. {pp} *então* nós pensamos que: tudo é mesma coisa *então* tentamos fazer o mesmo. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

(2)

145.Brito⁶: ah durante a luta armada existiram vários grupos que estavam a lutar para o bem da sociedade para o bem de Moçambique [sobreposição de vozes. Professora: não é?]. *Então* ele vendo que/ assim/ depois que ele tivesse independência haveria um conflito entre eles um grupo entre aqueles grupos que estavam a lutar por Moçambique um deles querer/ querer/ ia querer governar sozinho. *Então* o que é que ele fez? Pensou em unir aqueles três grupos que foi Unamo Udenamo e Manu {pp} formou a Frelimo (...). Até juntando aquele esforço saiu o nome da Frelimo. *Então* {pp} com ele junta/ ele junta aqueles grupos ele torna-se o primeiro líder da Frelimo. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Em (1), a opinião do aluno resulta de uma discussão em que está em causa o facto de os menores de dezoito anos, em Moçambique, estarem a assistir a filmes e telenovelas para maiores de idade. O aluno apresenta evidências de saber que em países como os EUA, adolescentes com dezasseis são equiparados a adultos. Ele fornece essas informações a receptores que ele supõe não as possuir, com a intenção de fazer saber, embora se possa considerar que as informações de base já são conhecidas.

Em (2), a exposição tem como base os conhecimentos adquiridos em classes anteriores e na sua experiência de vida por pertença a uma sociedade onde essa informação faz parte da memória colectiva. Neste exemplo, os segmentos de exposição iniciados por *então*, correspondem à sucessão de informações que têm por finalidade fazer saber e fazer conhecer e segmentos de explicação, que visam fazer compreender o porquê e o como do processo que culminou com a criação da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo).

Para além desses elementos que fazem parte da organização textual interactiva dos textos expositivo-explicativos, podemos identificar nas respostas, designadamente, (2) e

⁶ Este aluno declarou que é falante bilingue: a sua LM é a LP e a L2 é Xichangana.

(3) a seguinte organização retórica: delimitação do tema, a demonstração com enunciados que encerram os resultados, a sua descrição, as suas transformações, os processos verificados e a conclusão.

(3)

44.Barroso: ahn há vezes também que pode ser por desleixo assim, por exemplo ahn estou assim na minha casa tenho um irmão mais novo *então* eu quero ir ao cinema assistir um filme de maior de dezoito anos (...) um exemplo. *Então* ele não tem com quem ficar em casa. *Então* eu digo por exemplo ah mãe deixa lá só vai hoje assistir para não ficar sozinho em casa. *Então* vou com ele assisto. No dia seguinte a criança vai querer fugir de casa porque gostou do filme. Vai querer assistir sempre. *Então* é só. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

Nas respostas dos alunos (o mesmo poderemos dizer das afirmações dos professores), devido ao seu carácter didáctico-informativo, o marcador discursivo *então* está associado ao uso de outros elementos da organização discursiva do texto expositivo-explicativo, os chamados segmentos metadiscursivos⁷. Por exemplo: em (4) “por causa desses/aquilo que o senhor professor estava a falar”, “como é que é, professor”, “isso:: fez com que”, “acho que”, “neste caso”; em (5) “eu acho que”, “por isso é que”.

(4)

137.Pryesh: porque:: por causa desses/aquilo que o senhor professor estava a falar a subida de combustível. Aquilo ah:: nom: como é que é professor nom:: trouxe conflitos entre o povo e:: o governo. *Então* isso:: fez com que ah:: houvesse desen/desentendimentos entre o povo e o governo. *Então* acho que:: não há paz neste caso. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(5)

74.Professor: o que é um país independente?

(...)

⁷ Estes elementos são assim chamados pelo facto de o sujeito enunciadador se servir deles para marcar explicitamente uma articulação no discurso, sempre que pretender, por exemplo, anunciar o que vai dizer, resumir, antecipar o que vai ser dito, ou focalizar o que é dito.

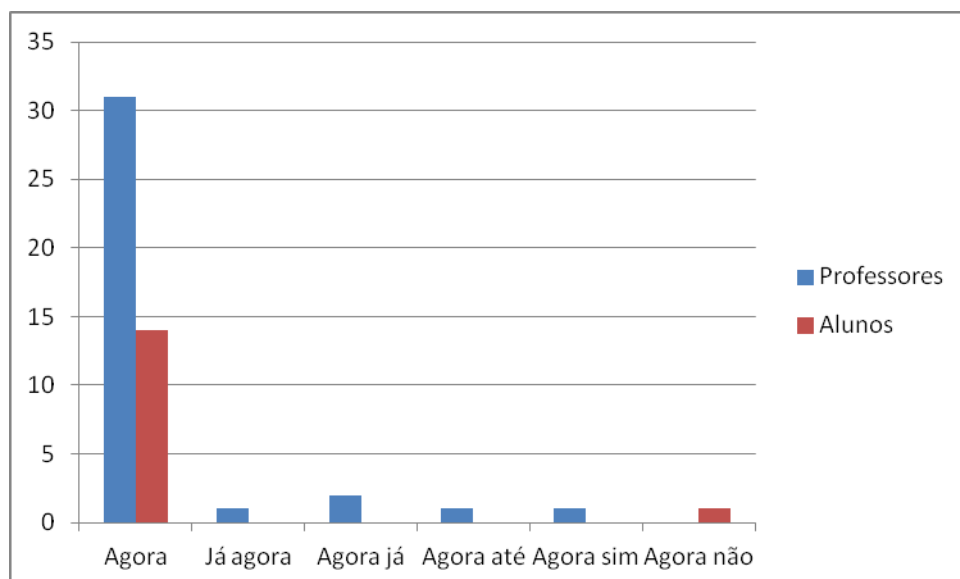
79.Barroso: eu acho que um país independente normalmente precisamos da ajuda de outros países né? mas não:: temos que fazer algo que:: um outro país porém manda. *Então por isso é que* estamos independentes. (Colégio Académico da Beira: aula1)

Finalmente, o exemplo (5) reproduz uma discussão sobre a Constituição da República, em que a pergunta “o que é um país independente?”, desencadeia uma resposta que foge ao propósito da questão – saber a definição ou determinação do objecto. A resposta do aluno Barroso situa-se ao nível da resolução, porque responde ao “porquê”, que aponta para uma causa. Em termos formais este marcador discursivo tem a forma composta (*então* + *por isso é que*).

Podemos assim concluir que o marcador discursivo *então* é directivo. Nos casos aqui analisados ele articula os factos constitutivos de acontecimento ou problema, ligando-os a outros factores de causa, finalidade, consequência; introduz nexos lógicos entre factos e elementos justapostos; mostra relações entre factos, acções, intenções, numa abordagem lógica, cronológica, sequencial, funcional dos aspectos/partes de elementos de um todo.

1.2. O Marcador Discursivo Directivo *agora*

Gráfico 3.2: distribuição dos MDD *agora* e as suas variantes:



O gráfico 3.2 mostra-nos a distribuição do MDD *agora* (e as suas variantes) pelos professores e alunos. A ocorrência deste MDD pode ser confirmada nos exemplos (1.a) *agora*, (1.b) *já agora*, (1.c) *agora já*, (1.d) *até agora*, (1.e) *agora sim*, e (1.f) *agora não*:

(1)

- a) 29.Professora: *agora* em português tu achas que é? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)
- b) 92.Professora: primeiro fala lá dos teus *já agora* né? Fala deles ou dele dela enfim. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)
- c) 121.Professora: a forma do verbo estudar. E nós conseguimos identificar a forma verbal corresponde a uma oração. Então volta a repetir a dividir as orações. Não precisava apagar isto tudo. *Agora já* apagou. Primeira oração? {pp} Samito convém falar antes de escrever. Fala antes de escrever. Vamos lá. Primeira oração qual é? Não apaga. Deixa isso. Qual é a primeira oração? (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)
- d) 90.Professora: uhn uhn quem tem alguma coisa a contar em relação o que já aprendeu até pode ser dos pais mesmo e que po-/ possa ensinar a: aos outros. [sobreposição de vozes. Um aluno: eu. ((em voz baixa e a professora não ouve))] {pp}. *Até agora* só falaram as meninas. {pp} Ah o Brito. [Sobreposição de vozes. Aluna: este é o normal da sala, s'tora]. Não é? As meninas são as mas activas {pp} Brito! (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)
- e) 292.Professora: *agora sim* não é? Ele disse à avó que era nada. E na outra frase? Aliás, na outra passagem? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)
- f) 39.Auria⁸: *agora não sei* mas antes produzia eh: {pp} é a:: [sobreposição de vozes. Professora: fala alto para se conseguir ouvir] milho mais outras coisas. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

⁸ Esta aluna, cujo primeiro nome é Ana, declarou que é falante monolingue (LP).

1.2.1. Agora: marcador discursivo vs advérbio de tempo

O item *agora* à semelhança do *então* pode ocorrer como advérbio temporal ou como marcador discursivo. O marcador *agora* distingue-se do seu homónimo advérbio de tempo, pelo facto de actuar no plano textual interactivo e de não pertencer ao domínio da frase.

Para melhor explicitarmos esta distinção, analisemos o exemplo (2):

(2)

70.Professor: podemos fazer testes através de? [sobreposição de vozes. Alunos: computador] computador. Temos cá/aqui computadores. Nós tivemos aquele curso de quinze dias. Vocês deviam começar a fazer testes através de computadores respostas e tudo aí. Mas isso tem as suas implicações. Eu disse a: a: a (...) ficam escravos daquilo amanhã vão ser dominados. (...) Eu não quero trabalhos feitos pelo computador. Tem que ser manuscritos que é p'ra ganharem habilidades. Saberem escrever porque o computador está a estragar muita gente. (...). Nos tempos ((referia-se ao tempo colonial)) se forem ali no Registo Notariado vão encontrar aquele que, que escreve ali na cédula que passa a cédula já viram a caligrafia dele? Quem já viu? Como é que é? [sobreposição de vozes. Alunos: não. Na minha cédula...] Ah: na minha cédula na sua cédula como é que é?

71.Sílvio: está:: como dizer com umas letras estranhas assim umas letras {pp} difíceis de compreensão de compreender.

72.Professor: aqui/ aí.

73.Milena: não *agora* está muito pior que há muito tempo. Na minha cédula pelo menos tem um (...). *Agora* da minha sobrinha nem para escrever nome foi preciso a minha irmã escrever no papel para esta pessoa passar. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

Na passagem transcrita, o tópico da interacção verbal professor – alunos é a utilização do computador em detrimento da ortografia. O professor é contrário à ideia do uso do computador. Ele defende que os trabalhos dos seus alunos devem ser manuscritos

para que estes escrevam bem. Para dar exemplo de pessoas que escrevem bem, faz referência aos que passavam a Cédula Pessoal nos Registos Notariados na época colonial.

A ocorrência de *agora* na fala de Milena acontece por duas vezes e em ambos os casos tem valor comparativo-contrastivo: na primeira, *agora* direcciona a enunciação para o estado de coisas que ocorre na actualidade, que contrastam com as situações do passado; na segunda ocorrência, *agora* introduz informações que elucidam a deterioração da situação da escrita na actualidade, nos Registos Notariados.

Podemos representar as duas situações da seguinte forma:

A		B
Registos Notariados: As pessoas escreviam bem	agora	Registos Notariados: As pessoas escrevem mal Escreveram razoavelmente a cédula da Milena; Escreveram mal a cédula da sobrinha da Milena

Para apurarmos a natureza (frásica ou metatextual) da ocorrências de *agora*, no discurso da aluna Milena, decidimos aplicar o teste de determinação da qualidade aplicáveis ao advérbio e semanticamente ou sintacticamente bloqueadas ao marcador (Risso, 2006: 430). De acordo com este autor, *agora* é marcador discursivo quando «não é passível de ocorrer como foco de orações clivadas» e quando «não é desencadeado pela fórmula interrogativa *quando* ou *desde quando*», nem pode ser parafraseado por “neste momento” e “actualmente”. Esta descrição parece corresponder ao comportamento de *agora* no segmento discursivo pertencente a aluna Milena.

Retomemos a fala em causa, aqui segmentada, respectivamente, em (2.a.i), (2.a.ii), (2.b.i) e (2.b.ii):

(2.a) Não pode ocorrer como foco de orações clivadas:

- (i) 73.Milena: não *agora* está muito pior que há muito tempo. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

É agora que está muito pior que há muito tempo.

- (ii) 73.Milena: ... *Agora* da minha sobrinha nem para escrever nome foi preciso a minha irmã escrever no papel para esta pessoa passar. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

(*) É agora da minha sobrinha nem para escrever nome foi preciso a minha irmã escrever no papel para esta pessoa passar.

- (2.b) Não pode ser desencadeado pela forma interrogativa “quando” ou “desde quando”, nem pode ser parafraseado por “neste momento” e “actualmente”:

- (i) 73.Milena: não *agora* está muito pior que há muito tempo. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

Desde quando está muito pior que há muito tempo?

Milena: não *actualmente* está muito pior que há muito tempo.

- (ii) 73.Milena: ... *Agora* da minha sobrinha nem para escrever nome foi preciso a minha irmã escrever no papel para esta pessoa passar. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

(*) Desde quando da minha sobrinha nem para escrever nome foi preciso a minha irmã escrever no papel para esta pessoa passar?

(*) Milena: *actualmente* da minha sobrinha nem para escrever nome foi preciso a minha irmã escrever no papel para esta pessoa passar.

Neste exercício, observamos que em (2.a.i) e (2.b.i), o termo *agora* pode ser foco de oração clivada e pode, igualmente, ser introduzido pela forma interrogativa “desde

quando”, ou ainda, parafraseado por “actualmente”. Por esta razão, julgamos que *agora*, no contexto, aqui estudado, parece desempenhar uma função adverbial, contrariamente ao que ocorre, nomeadamente, em (2.a.ii) e (2.b.ii), tendencialmente com função metatextual.

Como já o dissemos anteriormente, a actuação de *agora* como advérbio temporal vincula-o sintacticamente à frase (sintagma adverbial). Assim, na terminologia da Gramática Tradicional, este termo apontaria para as coordenadas do <eu/tu - aqui - agora> da enunciação. Todavia, sob o ponto de vista discursivo, consideradas as circunstâncias da produção e recepção da informação, não nos parece que as funções deícticas (Benveniste, 1974; Lyons, 1977; Fonseca, 1996) apontem para o <eu/tu - aqui - agora> da enunciação, pois os eventos/acções aludidos são contextualmente localizados na escala zero da enunciação. Isto é, o sistema de coordenadas temporal não coincide necessariamente com o momento de enunciação. Entretanto, embora possa significar simultaneidade, os dados do nosso *corpus* indicam que *agora* pertence à deixis⁹ textual, uma vez que nos direcciona para uma localização mais alargada, <actualmente> / <contemporânea>, entre os acontecimentos enunciados e o momento de enunciação.

A função mostrativa do deíctico *agora* pode realizar-se como anáfora ou como catáfora, conforme se refira, nomeadamente, a uma informação anterior ou posterior. Vejamos a função deíctica de *agora* em (3):

(3)

39.Professor: mais contribuições. Barroso! Desvantagens do computador. (...) Aqui há jovens muitos (...) que navegam ali na internet que tiveram a possibilidade de ver assunto que eles não tinham direito. A idade é que não lhes permite. Naquela/nos tempos quando cinema/casa de cinema havia filmes para menores de dezoito anos havia filmes para maiores de dezoito anos. Mas hoje o que está a acontecer? O que está a acontecer vocês que vão ao cinema?

40.Sílvio: já não há esse controlo [sobreposição de vozes. Professor: porquê?] de idades. Porque *agora* as pessoas/ estes proprietários só estão

⁹ Na Gramática Tradicional deixis quer dizer demonstrativo. De acordo com Fonseca (1996:436) «deixis tem o sentido de indigitação, mostração; usado no âmbito da descrição gramatical, o termo refere uma mostração de carácter verbal, o «gesto verbal» de apontar, chamando a atenção, por exemplo, para um elemento do contexto evidente pela sua proximidade».

interessados no que vão ganhar e não na educação que vão transmitir.
(Colégio Académico da Beira: aula 3)

O deíctico *Agora* em (3) retoma a informação “Naquela/nos tempos quando cinema/casa de cinema havia filmes para menores de dezoito anos havia filmes para maiores de dezoito anos”, inscrita no turno do professor, numa estratégia com vista a inserir um tópico diferente. O facto de o deíctico remeter para uma pré-informação torna-o anafórico.

Do ponto de vista da recepção, o deíctico *agora* leva o ouvinte a associar a informação explicitada no turno do professor sobre como era o cinema “antes” e a situação vivenciada “actualmente”. A locutora ao iniciar o seu turno partiu da constatação de que “já não há esse controlo”, sinalizando através do deíctico “esse”, o acto de retoma. Este procedimento de natureza comparativa só é viabilizado porque as referências deícticas suportadas por *agora* fazem parte da memória comum, partilhada entre os interlocutores.

O uso de deícticos na deixis textual constitui uma marca formal da coesão textual (Fonseca, 1996). Na condição de articulador coesivo, *agora* estabelece a ligação entre o conteúdo proposicional “conhecido” e o “novo”, ou seja, entre o dado e o novo (Halliday, 1967). Neste sentido, o deíctico temporal em análise (3), possui propriedade semelhante ao do seu homónimo *agora* em (a.2) e (b.2) e (ii) no que diz respeito, por exemplo, à transição tópica, à introdução de novos tópicos e à digressão textual, a propriedade de *agora* na interacção verbal é fazer avançar o discurso para novas situações (Schiffrin, 1987).

Outro aspecto que caracteriza este MDD é o seu carácter contra-argumentativo. Por exemplo, em (ii) *agora* podemos distinguir três momentos: o primeiro é uma tese “não, agora esta muito pior que há muito tempo”; o segundo é um argumento “Na minha cédula pelo menos tem um (...)”; e o terceiro, o contra-argumento “Agora da minha sobrinha nem para escrever nome foi preciso a minha irmã escrever no papel para esta pessoa passar”. É no último momento do discurso que se manifesta a orientação para a confirmação da tese. Neste caso, podemos parafrasear *agora* pelo MD *mas*.

1.2.2. *Agora*: uso e finalidade nas aulas

Parece haver uma distinção na selecção de *agora* pelos professores e pelos alunos, sobretudo quando se trata da forma lexical simples (*agora*). A distinção resulta dos papéis sociais atribuídos aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (professor e aluno), que indiciam a relação hierárquica no acto de enunciação. Apesar dessa diferença, os professores e os alunos, usam *agora* de forma semelhante, quando a tarefa é preparar o interlocutor para uma informação nova a ser introduzida.

1.2.2.1. Uso de *agora* por professores

Na amostra com o MDD *agora*, verificámos uma tendência de uso, pelos professores, da forma composta <*agora* + verbo>, quando estes pretendem dar instruções de actividades aos seus alunos. Este procedimento assume duas formas:

- a) Articulação da interacção verbal – como em *então*, *agora* é articulador da interacção, quando empregado para auxiliar a interpretação de textos ou a compreensão da linguagem. Com este marcador, o professor focaliza o tópico discursivo e dá maior profundidade à exploração textual. Exemplo:

19.Professora: *agora* conseguem distinguir a diferença entre a autobiografia e uma memória? (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

267.Professora: nome? Pegada né? (...) a testar a colocar um determinante ajuda muito a ver né? *Agora* o pegadiço? Alguma coisa pegadiça. Não é? Uhn? Então formam uma/ Construindo uma frase a partir daí como é que pode ficar? (...). (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

- b) Instrução de actividades – o MDD *agora* assinala as estratégias dos professores e as instruções sobre as actividades que o aluno deve realizar num dado momento:

81.Professora: “tal como tu o descreveste”. Pode sentar. “Tal como tu o descreveste”. *Agora vamos classificar. As orações estão divididas agora vamos classificar estas orações.* Primeira oração? (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

280.Professora: coordenativa. Ahm? Está atento ó Inocêncio? “Pois” é uma conjunção coordenativa explicativa. *Agora vai classificar* correctamente as orações {pp}. Quem mais fez a redacção? Laila vamos lá ser breves {pp} F14 15. Vamos lá ser breves para concluirmos o exercício. {pp} Não desenha as letras Kaita. Escrever com (...) {pp} Ivo, não dê ouvidos. Não pode apresentar a resposta. (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

Por força do contexto da sua ocorrência (<*agora + vamos classificar*>/<*agora + vai classificar*>), o deíctico temporal *agora* transita para MDD, pois a estratégia discursiva do acto pedagógico está focalizada na intencionalidade de <*vamos classificar*>/<*vai classificar*>. Ou seja, o objectivo do acto ilocutório é o aluno “classificar” e não o aluno “ir”.

Reparemos agora nos seguintes enunciados:

- (i) 329.Professora: “Orações interrogativas”. Mais? (...) Vamos deixar o trabalho sobre a carteira. *Eu quero ver isso agora.* Nós vimos isso na classe anterior ou não vimos? (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)
- (ii) 351.Professora: não é p’ra ti é p’ra todos (...) Vamos lá prestar atenção. (...) Então *eu agora quero saber* que diferença existirá entre o aviso e o anúncio do ponto de seu receptor. Vamos lá ouvir ah: Vicente. Ali atrás parece que não estamos juntos. (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)
- (iii) 355.Professora: eu acho que Vicente não percebeu a pergunta. Percebeu? (...) *Agora eu queria saber.* E o anúncio? É uma pergunta simples. (...). (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)
- (iv) 359.Professora: peço para repetir a resposta. Todos vão prestar atenção. *Agora pensa.* (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

Em (i), considerando que o marcador está inserido num enunciado cujo verbo é performativo explícito “quero”, podemos afirmar que estamos em presença de um acto de fala directivo. Neste enunciado *agora* participa do estado de coisas direccionadas a conseguir que o ouvinte faça algo na coordenada temporal pretendida pelo locutor *neste momento*. Em (ii), o enunciado é igualmente suportado por um verbo performativo explícito “quero” e a ocorrência de *agora* antes do verbo também tem força de obrigatoriedade semelhante à do enunciado (i).

Em (iii), assinalamos, em primeiro lugar, a ocorrência de *agora* no início da proposição e, em segundo, o uso do verbo no pretérito imperfeito do indicativo. Confrontado com (i) e (ii), a diferença no uso de *agora* não é apenas de colocação desta palavra, mas é sobretudo do efeito que esta colocação produz no ouvinte. A diferença tem de ser vista particularmente ao nível da produção do discurso, pois aí estarão subjacentes as intenções e as dificuldades do falante na planificação discursiva, nomeadamente, na ordenação das palavras e nos efeitos que ele visa atingir no ouvinte.

De um modo geral, *agora* está vinculado aos verbos de movimento e de acção, através dos quais os professores transmitem sugestões e/ou ordens. Esta combinação <agora + verbos> constitui uma pista importante para os alunos inferirem a atitude do professor no acto da enunciação: <cortês/não cortês>, <moderado/não moderado>, <ordem>. Por exemplo, em (iii), *agora* poderá ser associado à delicadeza/subtileza, pois o uso do verbo no pretérito imperfeito conferirá esse tom ameno, cortês ao imperativo, algo que não se consegue noutros exemplos.

Todavia, tanto em (i), (ii), (iii), como em (iv), *agora* ocorre em proposições que visam orientar o aluno nas suas actividades. Sob este ponto de vista, todos os enunciados são equivalentes quanto ao acto ilocutório (Austin, 1986 [1962]; Searle, 1975 [1969, 1979]): fazer que o ouvinte/aluno dê satisfações ao locutor/professor. O professor ao empregar actos directivos¹⁰, acredita que o aluno cooperará, respondendo às questões.

Para terminarmos, queríamos salientar que os deícticos pessoais <Eu/Tu> constituem uma condição básica para a análise da interacção verbal, porquanto instituem as coordenadas espacio-temporais que possibilitam a referenciação. Se admitirmos que o

¹⁰ Na terminologia de Searle (1975), um acto ilocutório directivo tem como objectivo levar o alocutário a realizar uma acção determinada pelo reconhecimento do conteúdo proposicional do enunciado. São exemplos disso os enunciados imperativos e as perguntas.

ponto de partida para a interacção verbal é a existência da deixis pessoal <eu/tu>, poderemos logo afirmar que a análise da ocorrência de *agora* só é possível através da sua referencialidade da enunciação (eu/tu).

1.2.2.2. Uso de *agora* por alunos

No que diz respeito aos alunos, parece-nos que o uso do deíctico *agora* está associado à função de “Articulação da interacção verbal”. Consideremos a seguinte interacção entre o professor e os alunos:

(i)

80.Professor: será que este que estava (...) não digo que não podemos/ Podemos assistir a televisão a:: a novela etc. mas saber de facto seleccionar. Ver que isto aqui é prejudicial. Hoje mesmo um pai vai aceitar que a sua filha ande de calças ahm fora do umbigo de qualquer maneira aí {pp} com blusinhas até aqui ((faz um gesto apontando para o umbigo)). Será qual o pai que costuma aconselhar? Furam brincos os jovens furam orelhas ahn.

81.Pryesh: para pôr na orelha senhor professor. Os pais vêem os filhos a usar (...). Vêem muitas moças assim com saias muito curtas (impróprias) e eles têm pais. Muitas vezes os pais vêem as filhas assim e não falam.

82.Aluno 6: havia outros que falam mas depois vão (...) [Sobreposição de vozes. Outro aluno: professor]. Outros saem com capulana tiram capulana na estrada [AB] ((risos)) [Ouve-se uma voz a dizer: por causa dos homens].

83.Milena: os que fazem isso não têm: seu pai aí p'ra:: dizer o que é certo. Há muita gente que fala ah mãe não é nada. Ah não vou respeitar a minha mãe. Meu pai é uma coisa minha mãe é outra. Muitos falam assim.

84.Pryesh: *agora* acho que não estou de acordo. Nas mulheres as mães não falam mais mas os homens acho que os pais falam mais não é o senhor professor vê assim. [sobreposição de vozes. Um aluno: aqui ninguém me brinca]{pp}. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

O tópico da discussão, nesta interacção professor – alunos, é o comportamento que os jovens adoptam face aos modelos de vida de outros países divulgados pela internet e

pela televisão: rapazes que põem brincos e raparigas que põem “blusinhas” e saias curtas. Entre vários argumentos apresentados pelos intervenientes, vamos destacar o da aluna Milena, que desencadeia a reacção de Pryesh “agora acho que não estou de acordo...”.

Neste segmento discursivo, *agora* prefacia uma informação que contrasta com a da locutora precedente. O uso deste MDD enquadra-se no âmbito da organização textual interactiva, função que lhe permite conectar tópicos e argumentos. No caso em apreço, conecta novos argumentos. Em razão disso, o seu valor deíctico temporal transita para o discursivo textual, pois o objectivo do aluno ao usar *agora* prende-se com uma estratégia argumentativa na estruturação temático-informacional e não o de localizar cronologicamente os factos. Ou seja, parece-nos que a informação temporal, veiculada por *agora*, não é exterior ao discurso, mas sim intrínseco a ele.

Vejamos a seguir o comportamento de *agora* em (ii):

(ii)

140.Professora: Sheila fala.

141.Sheila¹¹: eu não disse que elas não se dedicam. Eu disse que dedicar-se é dedicar-se a todas as aulas como na aula de Desenho elas fizeram [AB]. Você está a falar da aula de Matemática. Eu não disse que vocês não se dedicam a tudo. Eu disse dedicar-se é contribuir para todas as aulas, não dividir ah: o que eu gosto o que não gosto.

142.Alunos vários: (...).

143.Professora: Joaquina!

144.Joaquina¹²: s'tora, ninguém é perfeito. Há quem sabe uma disciplina [sobreposição de vozes. Outros: há quem sabe outras] há quem sabe não sabe outra disciplina. Quando nós falamos de esforçar é para pedirmos ajuda àqueles que sabem aquela disciplina que nós não sabemos, para nos explicarem pelo menos nós tentarmos entrar nessa disciplina totalmente. Eh *agora* [AB] aquele que se dedica a todas as disciplinas. Eu quando sei uma disciplina (...). S'tora *agora* dedicar todas as disciplinas ninguém é perfeito. Ninguém é capaz de saber de tudo aqui. Ninguém é génio aqui

¹¹ Não possuímos o registo dos dados desta aluna, mas conhecendo-a, sabemos que a sua LM é o Português.

¹² Esta aluna declarou que é falante monolíngue (LP).

[sobreposição de vozes. Outros: claro não é para saber tudo]. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

O extracto que apresentámos em (ii), retrata uma acusação entre os alunos, segundo os quais há os que não se dedicam aos estudos. Durante a abordagem do tema, verificámos o emprego de *agora* na introdução de um argumento a favor da tese “Ninguém é perfeito. Há quem sabe uma disciplina há quem sabe não sabe outra disciplina”. Este argumento constitui um subtópico. Podemos, por isso, afirmar, que à semelhança do que vimos em (i), neste segmento textual *agora* é um estruturador textual interactivo.

Todavia, parece-nos que tanto em (i) como em (ii), o marcador *agora* tem valores discursivos diferentes, porquanto, no primeiro caso apresenta maiores índices de sucessividade relativamente à informação precedente, isto é, prefacia uma informação que se situa muito próxima do enunciador e, por conseguinte, com tendências de apontar para as coordenadas temporais <eu + aqui + agora>. Todavia, a sua integração na frase seria questionável, pois parece-nos que o foco é todo o segmento tópico iniciado por *agora*.

Em (ii), a situação é diferente: *agora* é um elemento que não se integra, em absoluto, na estrutura frásica, isto é, a sua eliminação não traria prejuízos de uma perspectiva sintáctica, mas sim, prejudicaria a orientação que o falante dá ao seu discurso, no que tange a organização tópica e informacional (Marcuschi, 1989).

1.2.3. Os Marcadores Discursivos compostos por *agora*

Como dissemos ao introduzirmos a análise do MDD *agora*, este pode variar em *até agora/já agora/agora já/agora sim/agora não*. Por outro lado, *já agora/agora já* pode desmembrar-se em <*já + agora*>, o mesmo acontecendo com os restantes, nomeadamente, <*até + agora*>, <*agora + sim*>, <*agora + não*>. O desmembramento destes marcadores compostos parece-nos dar lugar ao surgimento de novos marcadores, com valores discursivos diferentes da sua fonte de origem.

Vamos dar início à descrição de cada uma das formas compostas por *agora* pela ordem da sua ocorrência nos textos transcritos. Deste modo, abordaremos, em primeiro lugar, o MD *até agora*.

1.2.3.1. O MD *até agora*

Na terminologia tradicional, este MD é formado pela combinação da preposição *até* com o advérbio de tempo *agora*. Como MD *até agora* assinala que determinados estados de coisas ocorrem no intervalo de tempo que inclui o momento de enunciação discursiva. Essa propriedade delimitativa deste MD é reforçada, no enunciado (i), pela ocorrência do advérbio de exclusão *só* - <*até agora* + *só*>. Vejamos:

(i)

90.Professora: uhn uhn. Quem tem alguma coisa a contar em relação ao que já aprendeu até pode ser dos pais mesmo e que po-/ possa ensinar a: aos outros. [sobreposição de vozes. Um aluno: eu ((dito em voz baixa de tal modo que a professora não ouviu))] {pp}. *Até agora só* falaram as meninas. {pp} ah o Brito. [sobreposição de vozes. Aluna: este é o normal da sala s'tora]. Não é? As meninas são mais activas. {pp} Brito!

91.Brito¹³: eu aprendi na na [AB].

92.Professora: primeiro fala lá dos teus *já agora* né. Fala deles ou dele dela enfim.

93.Brito: eh minha avó... eh minha avó ((Risos)). Tem uma empresa. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

No segmento discursivo “até agora só falaram as meninas”, o objectivo do acto ilocutório era o de chamar a atenção dos alunos de que na classe, apenas “falaram as meninas”. Esta interpretação parece-nos que é reforçada pelo uso do MD de exclusão *só* [os meninos não falaram]. Neste contexto, a conjugação de <*só* + *falaram as meninas*> revela-se-nos importante para a interpretação de *até agora* como um percurso. Acresce que *só* actua como um modificador que empresta a informação veiculada um tom expressivo e de realce.

Em relação ao MD composto *até agora*, derivado da sua função tradicional de locução prepositiva, podemos afirmar que este nos permite estabelecer a ligação entre as sequências por si conectadas, e a sua função discursiva, através da qual projecta só “...falaram as meninas” para o estado de coisas situadas no passado relativamente ao acto

¹³ Este aluno é falante bilingue: o Português é a sua LM e Xichangana, a sua L2.

de enunciação. Parece-nos que *até agora* orienta o discurso para trás e, por isso, actua no sentido inverso ao do MDD *agora*.

No *corpus* que estamos a analisar, registámos apenas uma ocorrência do MD *até agora*. Este facto, não nos permite realizar uma comparação em termos de uso por professores e alunos. Aliás, o mesmo acontece com os marcadores discursivos que veremos a seguir: *já agora*, *agora já*, *agora sim* e *agora não*.

1.2.3.2. O MD *já agora*

Retomemos o exemplo (i). Nele encontrámos (no turno da professora), a passagem “primeiro fala lá dos teus já agora né? Fala deles ou dele dela enfim”, na qual o segmento sublinhado é um MD complexo (*já agora* + *né/ já* + *agora* + *né*). Se considerarmos aspectos de natureza prosódica, nomeadamente entoação e pausa, na realização deste MD complexo, verificaremos que a professora pronunciou “*já agora* {pp} *né?*”. A inserção da pausa no segmento discursivo constitui o nosso critério para separarmos deste marcador complexo a forma composta *já agora*.

Para a descrição deste MD estamos a ter em conta o tópico da aula e o turno do locutor Brito. Em relação ao tópico da aula, o extracto que apresentámos em (i) é parte da interpretação do texto “A minha avó”. O enunciado introduzido pelo MD *primeiro*, onde está vinculado o MD *já agora*, sugere a recusa da resposta dada pelo locutor Brito e a apresentação de uma proposta de resposta.

Devido a omissões de palavras tais como “avô” e “pais”, que se registam neste enunciado, o processo de compreensão da mensagem veiculada pela professora só é possível mediante os procedimentos de “acesso lexical”, de “captação da informação perceptual” e de “captação da informação contextual”. O “acesso lexical” consiste no processo de recuperação de uma palavra do léxico mental, através da informação perceptual e contextual, de modo a torná-la candidata ao reconhecimento; a “captação da informação perceptual” envolve a percepção de todos os aspectos formais da mensagem e a “captação da informação contextual” envolve a percepção da informação que está antes e/ou depois do contexto gráfico ou auditivo da mensagem que está a ser transmitida

(Santos, 2006; Scliar-Cabral, 1991). A paráfrase possível do enunciado que estamos a analisar é o seguinte:

Professora: primeiro fala dos teus [avôs] já agora né? Fala deles ou dele dela enfim [depois fala dos teus pais].

Considerando que o subtópico em desenvolvimento, aquando do uso de *já agora*, era “o ensinamento dos pais”, parece-nos legítimo afirmar que *já agora*, apesar de ocorrer em posição final do segmento tópico, pode ser deslocado quer para a posição inicial, quer para a intermédia do discurso, como a seguir exemplificamos: “Já agora né? primeiro fala lá dos teus [avôs]. Fala deles ou dele dela enfim” ou ainda “primeiro já agora né? fala lá dos teus [avôs]. Fala deles ou dele dela enfim”.

Neste caso, as paráfrases parecem indicar que, apesar de *já agora* ocorrer em posição final do segmento discursivo, este MD pode ter valores muito próximos dos marcadores prefaciadores e dos intermédios, que assinalam a introdução de desvios relativamente a tópicos de co-textos anteriores. Outra particularidade deste MD é pois o de poder funcionar como articulador de tópicos discursivos, que participam da organização textual interactiva. Neste caso, assume características de um MDD.

Devemos, contudo, notar que o desvio tópico se relaciona unicamente com o co-texto anterior à inserção de *já agora* e não à generalidade da interacção verbal, pois o tópico “avô” é tema principal do texto em análise na aula “A minha avó”. Portanto, o desvio não está à margem da discussão geral ou da interpretação do texto. Podemos afirmar que entre os segmentos de (i) existe uma relação do tipo sequencial, pois o objectivo subjacente à interrupção da fala do aluno Brito enquadra-se na estratégia pedagógica que consiste em conferir certa organização tópica ao discurso: “primeiro fala de AVÔ, depois fala de PAI”.

Apesar de não termos encontrado no nosso *corpus* ocorrências que nos permitissem aprofundar o nosso estudo, pesquisas realizadas sobre o português europeu contemporâneo referem que *já agora* pode desempenhar a função temporo-aspectual (Morais, 2004), nos casos em que *já* pode ser substituído por *ainda* (*ainda agora*) ou *agora* por *neste momento* (*já neste momento*), situações que apontam para o momento de enunciação. De acordo com a mesma autora, *já agora* pode ainda exprimir uma resposta negativa ou recusa do falante relativamente a um pedido formulado pelo interlocutor no co-texto anterior (esta situação é

muito próxima da que registámos em (i), salvo o facto de se tratar, no caso da nossa pesquisa, de uma reacção e não de uma resposta, no sentido comportamentalista do termo). Segundo a mesma fonte, *já agora* pode prefaciá um segmento discursivo que funciona como um desvio (Jubran, 1993), aparte ou digressão.

Os nossos dados estatísticos parecem mostrar que o MDD *já agora* é usado com menor frequência, relativamente ao MDD *agora*. Julgamos que este facto pode estar ligado a factores de natureza sociolinguística, nomeadamente, o conhecimento linguístico dos falantes, pois, parece-nos que no Português de Moçambique (PM), as funções deste MD são usualmente realizadas pelo MDD *agora*.

1.2.3.3. O MD *agora já*

Em relação ao MD *agora já*, não encontramos nenhum estudo que apontasse para este tipo de combinação. Todavia, registámos duas ocorrências deste MD nas aulas por nós observadas. A fraca ocorrência deste MD, no nosso *corpus*, dificulta a realização de uma análise mais aprofundada e generalizada. Todavia, o uso de “agora já” é comum no PM. Julgamos que existem duas principais características discursivas de *agora já*. Uma característica a ela inerente é de natureza conclusiva e a outra é de natureza prospectiva. Tanto num, como noutro caso, este MD é complexo <agora já + verbo>, sendo o verbo determinante para a interpretação e/ou descrição da ocorrência. Vejamos os exemplos:

(i)

121.Professora: a forma do verbo estudar. E nós conseguimos identificar a forma verbal correspondente a uma oração. Então volta a repetir a dividir as orações. Não precisava apagar isto. *Agora já* apagou. Primeira oração? {pp} Samito convém falar antes de escrever. Fala antes de escrever. Vamos lá. Primeira oração qual é? Não apaga. Deixa isso. Qual é a primeira oração? (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

(ii)

12.Professora: é um pronome. Então os pronomes também sofrem: transformação de um discurso para o outro não é? Então esta deve ser a preocupação. Primeiro ver quais são as palavras que sofrem a transformação

para facilmente transformarmos para o discurso que pretendemos. Então como é que fica Ana? *Agora já* podes {pp}. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 2)

Em (i), o uso de *agora já* é uma sinalização de um facto acabado. *Agora* parece associado a <neste momento> e *já* a <não há mais nada a fazer>. O uso deste MD resultou do facto de o aluno ter limpado as frases registadas no quadro, que estavam a ser objecto de análise, sem a autorização da professora, o que provocou o comentário “Não precisava apagar isto”.

Se considerarmos que primeiro foi a constatação de que o aluno apagou a frase e só depois o comentário, então podemos afirmar que o MD “*agora já* apagou” prefacia um enunciado de valor conclusivo. A sua ancoragem à forma verbal *apagou*, cujo valor aspectual indica <+ acção>, <+ pontual>, <+ acabado>, reforça a sua função conclusiva.

Por outro lado, tendo em conta o exemplo (ii), parece-nos que o MD *agora já* é de natureza prospectiva. Contrariamente ao descrito em (i), ao afirmar “*agora já* podes”, a professora autorizava a aluna a realizar a tarefa da passagem do discurso directo para o indirecto. Neste contexto, *agora já* sinaliza que determinado estado de coisas tem o seu início no intervalo de tempo correspondente ao momento de enunciação e continua depois dele. O valor aspectual deste marcador corresponde aos traços <+ estado>, <+ pontual>, <+ iniciativo>.

Os exemplos (i) e (ii) mostram que a interpretação do elo semântico do MD *agora já* define-se pela composição dos sentidos individuais de cada um dos seus elementos combinados, incluindo os membros antecedente e consequente.

1.2.3.4. Exemplo de *agora sim*

No âmbito do estudo do MD *agora*, identificámos a ocorrência da combinação *agora sim*, que no contexto do nosso *corpus* parece sinalizar aprovação ou confirmação. Vejamos o seguinte exemplo:

267.Professora: nome? Pegada né? A testar a colocar um determinante ajuda muito a ver né? Agora o pegadiço? Alguma coisa pegadiça. Não é? Uhn? Então

formando uma/ Construindo uma frase a partir daí como é que pode ficar? {pp}
depois continuando não é? “Não é nada avô.” Atenção atenção! Júlia ou
Juliana. Júlia né? “Não é nada avó. Nada como? O nosso pilão está pegajoso.
Cheira mal”. Em que discurso estão estas passagens que eu acabei de ler? Tanto
a primeira “Não é nada avó” como a segunda “Nada como?”

(...)

277.Professora: eh: Álvaro. Passa a primeira passagem para o discurso
indirecto.

(...)

288.Professora: quem quer ajudar a ele? Eh: outro que ainda não participou.
{pp} Luciana né? Sim.

289.Luciana¹⁴: não era nada né? Ele disse que não era nada.

290.Professora: como é que nós: ligamos a avó [AB]?

291.Luciana: a avó disse que não era nada.

292.Professora: *agora sim* não é? Ele disse à avó que não era nada. E na outra
frase? Aliás na outra passagem? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

O uso de *agora sim* resulta da aceitação de uma resposta, considerada correcta pela professora, depois de os alunos terem apresentado várias frases incorrectamente transformadas do discurso directo para o indirecto. Por essa razão, podemos afirmar que este MD manifesta as propriedades deícticas e semânticas de *agora*, como articulador do co-texto anterior e prefaciador do segmento discursivo de confirmação de um resultado esperado ou desejado.

Julgamos que semanticamente *agora sim* pode equivaler a <finalmente alguém acertou>/ <até que enfim, alguém acertou>, porquanto no contexto do seu uso parece indicar também a aprovação da resposta. Entendemos, por isso, que o MD *agora sim* é do tipo anafórico directivo, porquanto retoma o estado de coisas descritas pelo antecedente e orienta o ouvinte/leitor para a compreensão do sentido do membro discursivo por si introduzido.

O emprego deste MD é o culminar da resolução de um problema levantado pela pergunta de partida “Em que discurso estão estas passagens que eu acabei de ler? Tanto a

¹⁴ Esta aluna declarou que é falante monolíngue (LP).

primeira ‘Não é nada, avó’, como a segunda ‘Nada como?’”. A formulação desta pergunta pressupõe que a matéria sobre o discurso directo e indirecto seja do conhecimento dos alunos (nos programas de Português do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, os conteúdos temáticos relativos ao Discurso Directo e Indirecto são tratados a partir do Ensino Básico, e têm continuidade no Ensino Secundário Geral, sendo que a sua distribuição temática contempla os dois ciclos, o 1º (8ª, 9ª e 10ª classes) e o 2º ciclo (11ª e 12ª classes)). Por essa razão, quer-nos parecer que havia uma expectativa por parte da professora de que os alunos acertassem na resposta à questão sem grandes dificuldades, tratando-se, pois, de uma matéria leccionada nas classes anteriores. Como se pode verificar, na interacção professora – alunos, a confirmação da expectativa seguiu-se a várias perguntas de insistência. Esta situação terá motivado o uso de *agora sim*.

1.2.3.5. Exemplo de *agora não*

37.Professora: não é? E também pode-se criar animais. Aproveita-se produto da agricultura para alimentar os animais, não é? Sim, a tua avó tem uma farma? Uau! E o que é que produz lá? Auria já está a falar baixinho. Vocês estão a perceber aí?

38.Alunos vários: não: ((coro)).

39.Auria: *agora não sei* mas antes produzia eh: {pp} é a:: [sobreposição de vozes. Professora: fala alto para se conseguir ouvir] milho mais outras coisas.

Professora: está bom. Está bom. Continua a falar. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Neste extracto, ocorre um composto de MD, que é *agora não*, aqui usado na forma complexa *agora não sei*. O MD *agora não*, cujo foco é <não> pode ser interpretado como o oposto de *agora sim*, com foco em <sim>, na medida em que a sua ocorrência implicaria a negação ou a rejeição de um determinado estado de coisas referenciadas temporalmente por *agora*.

Considerado na sua forma complexa *agora não sei*, este MD parece ter enfoque no <saber>, o que nos leva a presumir que *antes* [o locutor] *sabia*; esta interpretação só é possível porque a pergunta da professora “E o que é que [a tua avó] produz lá?”, requer

uma resposta do tipo [+ actual] e [+ pontual]. É decorrente disso que a aluna Auria apresenta uma resposta estruturada em duas partes, sendo a primeira marcada pelo MD composto (*agora não sei*), que é a resposta à pergunta feita, e a segunda constituída pelo argumento de que a locutora sabe o que a sua avó produzia, antigamente, na farma (“... mas antes produzia eh: {pp} é a:: ... milho mais outras coisas”).

O segmento discursivo prefaciado por <mas antes> parece explicitar o conteúdo veiculado pelo verbo saber em *agora não sei*, cuja paráfrase é “actualmente não sei o que ela produz”. No contexto desta interacção verbal parece verosímil esta oposição discursiva entre <agora> vs <antes>. Julgamos, todavia, que a ocorrência de *agora não sei* poderá significar apenas <não sei>, quando o valor de *agora* no composto do MD for marcadamente meta - textual e não frásico. Neste caso, *agora não sei*, adquirirá um comportamento semelhante ao dos marcadores conclusivos.

A nossa experiência comunicativa permite-nos afirmar que a ocorrência do MD composto *agora não*, no contexto pedagógico, poderá alternar com o MD *agora sim* e vice-versa.

SECÇÃO 2

1. MARCADORES DISCURSIVOS DE CONFIRMAÇÃO

Nesta secção, analisaremos os estruturadores discursivos *não é?*, *né?*, *nem?*, *nu é?*, *não?*, *não é isso?*, *não é isto?*. Estes elementos textuais podem actuar de modo a antecipar, prever, ou prevenir possíveis divergências na interacção verbal (Vilela, 1999). Para além disso, eles, normalmente, estão implicados na interacção verbal, como instrumentos de controlo da veracidade da informação, pois o falante ao usá-los pretenderá certificar-se de que o conhecimento que ele detém é partilhado ou não pelo ouvinte. Estas razões, que ao longo do texto iremos desenvolver, fundamentam a designação que passaremos a adoptar: Marcadores Discursivos de Confirmação (MDC).

1.1. Características dos Marcadores Discursivos de Confirmação

Como já o referimos no Capítulo Segundo, registámos a ocorrência de 4700 MD nos textos transcritos. Deste total, 189 correspondem aos MDC formados a partir da base “isso não é verdade?”, nomeadamente, *não é?*, *nu é?*, *não?*, *não é isso?*, *não é isto?*, *né?*, e *nem?*. Para além destes, registámos a ocorrência de outros MDC tais como, *não serve?*, *não podíamos?*, *não é assim?* e *não é mesma [coisa]?*, também com estrutura semelhante a dos MDC de base em “isso não é verdade?”.

Como podemos observar “isso não é verdade?” é uma frase do tipo interrogativo. Nela, a forma deíctica “isso” aponta para a existência de um estado de coisas anteriormente referenciadas, as quais “isso” retoma. O deíctico em causa poderá aparecer na superfície textual ou apenas subentendido, dependendo do seu contexto de utilização. Por outro lado, o mesmo poderá ser dito relativamente ao termo “verdade”. A omissão ou não destes elementos depende das circunstâncias em que decorre a interacção verbal, que determinará a necessidade do seu uso.

Neste sentido, “isso não é verdade?” pode, entre outras, apresentar-se com as seguintes formas:

- [Isso] não é [verdade]?
- [Isso] nu é [verdade]?
- [Isso] né [verdade]?
- [Isso] não [verdade]?
- Não é isso [verdade]?
- Não é isto [verdade]?

Estas construções podem ser analisadas sob o ponto de vista da Gramática Sistémico – Funcional (GSF), proposta por Halliday (1994), segundo a qual, frases desta natureza são caracterizadas pelo *modo* (na língua inglesa). Nesta língua, ao contrário do que acontece no Português, quando uma oração declarativa e uma interrogativa são contrastadas, verifica-se que alguns segmentos da oração são diferentes, mas que a maior parte dos segmentos das orações são iguais. Na GSF, tal unidade textual, que é responsável pela distinção das declarativas e interrogativas, é denominada *modo* e o restante da oração, que se mantém invariável independentemente de se afirmar ou de se perguntar, é denominado *resíduo*.

Vejamos, nos exemplos a seguir, a expressão do *modo* em inglês, segundo a concepção de Halliday:

- «*The duke's given that teapot away.*»
- «*Has the duke given that teapot away?*»

De acordo ainda com Halliday, o “modo” pode ser recuperado por uma interrogativa *tag* (que também é um modo):

- «*The duke's given that teapot away, hasn't he?*»

Contrariamente ao Inglês, no Português nenhum segmento textual sofre alteração, quando se passa de uma declarativa para uma interrogativa. Ou seja, esta não é uma característica inerente ao Português. Todavia, considerando que o *modo* em Inglês é recuperável através de uma interrogativa *tag*, podemos afirmar que existem em Português

construções com estas características, que são usadas para recuperar segmentos textuais do membro discursivo antecedente.

De acordo com Maria H. M. Mateus et. Al., as interrogativas *tag* apresentam as seguintes características:

- a. *Verbos da frase declarativa que a precede e uma partícula de negação:*
 - *Vocês lembram-se, não se lembram?;*
- b. *Ou por segmentos de natureza interrogativa (não é verdade?, não é assim?, não é?, não?), após uma frase declarativa:*
 - *Vocês lembram-se, não é verdade?;*
 - *Vocês lembram-se, não é assim?;*
 - *Vocês lembram-se, não é?;*
 - *Vocês lembram-se, não?.* (Mateus et. al., 1983: 372 [2003])

Agora analisemos a seguinte intervenção do nosso *corpus*:

(1)

124.Professora: ah então está a introduzir um discurso *né?* Discurso directo *né?* Normalmente outros textos iniciam com a introdução *não é?* Tem um espaço eh o:: tempo onde se deu enfim aquela parte introdutória do texto. Mas este inicia logo por travessão *não é?* Inicia logo por travessão alguém está a falar. Inicia por diálogo *né?* Porque depois deste aparece outro por aí em diante. “E vem aí Chitlhango”. Quem foi que disse isso? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Há, neste turno, cinco períodos que são assinalados pelas formas “*né?*” e “*não é?*”. Por uma questão metodológica, estes períodos serão apresentados separadamente por forma a observarmos os segmentos textuais recuperados pela interrogativa *tag*. Deste modo, teremos a intervenção (1) assim dividida:

- “Ah então está a introduzir um discurso *né?*”
- “Discurso directo *né?*”
- “Normalmente outros textos iniciam com a introdução *não é?*”
- “Tem um espaço eh o:: tempo onde se deu enfim aquela parte introdutória do texto. Mas este inicia logo por travessão *não é?*”
- “Inicia logo por travessão alguém está a falar. Inicia por diálogo *né?*”

Considerando os argumentos apresentados por Halliday (1994) e por Mateus *et. al.* (1983), podemos afirmar que em cada uma das frases acima transcritas, há uma oração interrogativa, cuja base é “isso não é verdade?”, que retoma uma determinada informação veiculada antes da sua ocorrência. O contexto do discurso permite-nos parafrasear a frase (1) da seguinte forma:

- Se usas o travessão para o diálogo, então o travessão está a introduzir um discurso, *não está?*
- O discurso introduzido pelo travessão é directo, *não é?*
- Normalmente outros textos iniciam com a introdução, *não iniciam?*
- (...) Mas este texto inicia por travessão, *não é verdade?*
- (...) Inicia por diálogo, *não é?*

Estudos realizados por Ana Brito, Inês Duarte e Gabriela Matos indicam que as frases interrogativas diferem consoante o foco da interrogação, podendo ser de dois tipos, nomeadamente:

(i) Interrogativas Parciais (de constituintes, de instanciação ou interrogativas “Q”)

- Parciais com movimento;
- Parciais “de eco”;
- Parciais múltiplas.

(ii) Interrogativas Totais (globais proposicionais ou de sim/não), (Brito, Duarte e Matos, 2006: 461).

Para além destes dois tipos, as autoras referem a existência das interrogativas *tag*, que a nosso ver constituem um grupo à parte deste tipo de frases. Considerando as características das interrogativas *tag* apresentadas por Halliday (1994) e as dificuldades de demarcar os limites do *modo* em Português, podemos afirmar que nesta língua as Interrogativas *tag* incidem sobre um determinado foco discursivo.

Assim, em Português, o processo de recuperação do segmento textual da oração anterior pode ser total, quando recai sobre o (foco) constituinte grupo nominal (sujeito), e sobre o grupo verbal (também designado “operador finito”), ou pode ser parcial, quando a

recuperação recai sobre o (foco) segmento do grupo verbal. No caso em análise (frase 1), podemos considerar que estamos perante uma retoma total do segmento frásico anterior.

Na terminologia de Urbano (2006), as formas lexicais que temos vindo a analisar integram um grupo maior de MD considerados basicamente orientadores da interacção, que podem, na acepção deste autor, desempenhar, simultaneamente, a função de sequenciadores tópicos.

De acordo com este autor, a lista destes marcadores integra, entre outros, os seguintes elementos:

- a) *Ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?*;
- b) *Certo, certo?, claro, exacto*;
- c) *É, é claro, é verdade*;
- d) *Entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?*;
- e) *Mas*;
- f) *Não é verdade?, não é?/num é?, né*;
- g) *Olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá*;
- h) *Pois é, sei, sim.* (Urbano, 2006: 497)

Segundo Urbano (ibidem), estes MD caracterizam-se por serem exteriores ao conteúdo proposicional, sintacticamente independentes e comunicativamente não autónomos.

Outras características dos MDC de base em “isso não é verdade?”

Observemos o seguinte exemplo:

(2)

62.Professor: copula...copulativa. Ok. Vimos as orações [AB]. Ok. Vimos as orações subordinadas [AB] {pp}. Não se recordam *né*? (Colégio Académico da Beira: aula 1).

Em (2), observamos que a frase possui dois segmentos na forma negativa: “Não se recordam” e “né?”. Esta estrutura pode ser assim parafraseada:

(2)

- a) Não se recordam, pois não?

- b) Não se recordam, não é verdade?
- c) Não se recordam, não?
- d) Não se recordam, não é assim?
- e) Não se recordam, não é mesmo?

Todavia, não são possíveis paráfrases como as seguintes:

(2.f)

*[Vocês] não se recordam, não se recordam?

Ou

(2.g)

*[Vocês] não se recordam, recordam?

Na frase (2), a interrogativa *tag* “Não se recordam *né?*”, parece um pedido de confirmação. Mas não o é, porquanto a pergunta é feita na sequência de uma revisão. Logo, nesta situação de interação, os alunos interpretarão a frase como uma mensagem de censura e não como uma pergunta, pois o professor não está a pedir uma informação que não possui. Uma interrogativa como esta tem valor de uma exclamação: “... Não se recordam *né!*”, porque equivale a uma constatação, uma confirmação da realidade: os alunos “Não se recordam” da matéria dada.

Na troca verbal, o contexto é um elemento muito importante para a interpretação dos textos, porquanto os indivíduos fazem escolhas linguísticas considerando factores de ordem social, de modo a permitirem que os outros compreendam as mensagens que veiculam (Hymes, 1971; Hymes, 1984; Halliday, 1989; Jakobson, 2007; Barthes, 2007; Faria et. al. 2005).

Tendo em conta as noções de «campo», «conteúdo» e «modo» (Faria et. al. 2005), julgamos que o uso dos MDC, como *né?*, nas interrogativas *tag* ajuda-nos a perceber que não se trata, apenas, de um termo em correlação com os termos que o antecedem, mas também, de um marcador, cujo valor discursivo tem de ser contextualizado.

Vejamos agora outro exemplo:

(3)

121.Jhoice: estava a dizer que o governo às vezes faz por exemplo muda de:: coisas assim sem: sem: no menos conversar com alguns partidos. Então queria perguntar se há essas revoltas essas greves será que o governo muda por exemplo a "Chapa" o problema de "Chapa" o governo mudou disse que ia continuando com aquele preço porque houve uma greve. Então queria perguntar será que o governo pode *né?*/ por exemplo o governo vai assim como Sílvio estava a dizer/ aliás como Pryesh estava a dizer há opiniões então vamos discutir aquelas opiniões e ver qual é que está ao nível. Então queria perguntar se será que todas às vezes uhn:: eles fazem assim debates conversam ou é uma simples coisa que aparece? (Colégio Académico da Beira: aula 1)

Nesta frase (3), "*né?*" é um MD diferente do da frase (2). O seu uso, para a elaboração de uma pergunta, viola a condição de sinceridade¹⁵ do acto de fala interrogativo (directivo) a que corresponde, pois o falante não procura obter (à semelhança da frase 2), nenhuma informação do interlocutor, mas sim servir-se deste constituinte para apoiar a alocução. Neste caso, não se trata nem de um MDC, nem de uma interrogativa *tag*; é um MD de Apoio da Elocução, ou numa perspectiva descritiva, uma pergunta de retórica. As observações que fizemos em relação a frase (2) são aplicáveis a este caso.

1.2. A posição dos MDC na frase

Na interacção verbal, os MDC podem ocupar diferentes posições no discurso.

Os dados do *corpus* que estamos a analisar mostram que os marcadores discursivos de base em “isso não é verdade?”, podem ocupar, na interacção verbal, a posição inicial, intermédia ou final do discurso. Exemplos:

Posição inicial da fala

(4)

32.Alunos vários: não [sobreposição de vozes. Aluno: s'tora ela não quis dizer farma?]. [sobreposição de vozes. Aluno: sim].

¹⁵ No Capítulo Primeiro, 1.7. desenvolvemos as matérias relacionadas com a compreensão das mensagens.

33.Professora: *não é?* ela quis dizer farma né? [sobreposição de vozes. Alunos: sim farma]. Então a tua avó tem uma farma. E o que é uma farma? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Posição intermédia da fala

(4.a)

33.Professora: não é? Ela quis dizer farma *né?* [sobreposição de vozes. Alunos: sim farma]. Então a tua avó tem uma farma. E o que é uma farma? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Posição Final da fala

(5)

17.Professora: quando vocês estão na igreja depois falam do pão de cada dia. A que se referem? Vocês rezam *não é?*

18.Alunos vários: sim ((Coro)). (Escola Comercial de Maputo: aula 1)

Apesar dos diferentes posicionamentos destes MDC, eles indicam a retoma de segmentos discursivos e a preocupação do falante em obter um *feedback* informativo. Observamos, igualmente, que os MDC podem ser usados como únicos elementos frásicos. Por exemplo:

266.Júnior¹⁶: rapazes inteligentes. Número plural.

267.Professora: *né?*

268.Júnior: número plural.

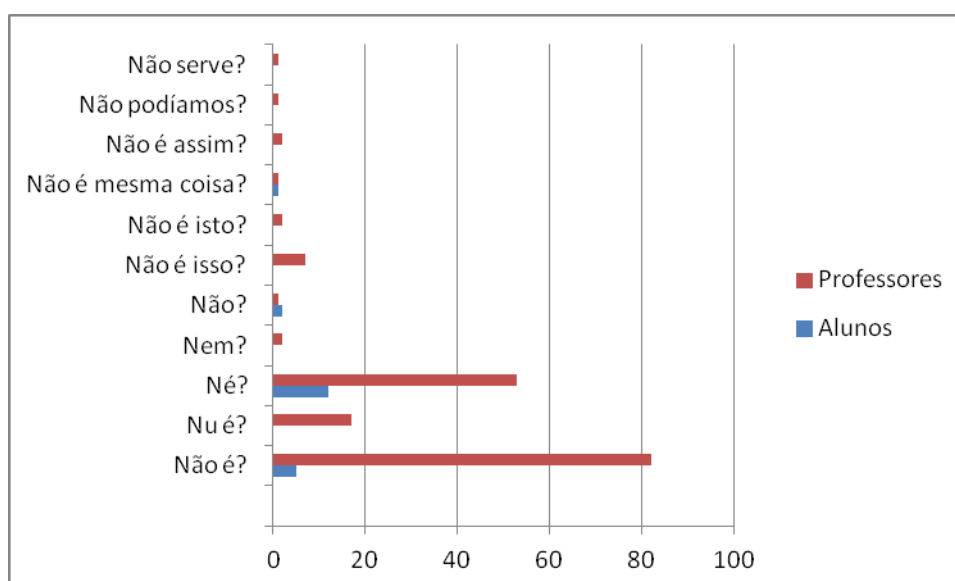
269.Professora: sim. Está no plural. (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

1.3. Distribuição dos MDC pelos professores e alunos

Vamos de seguida proceder à análise dos MDC, buscando explorar o seu valor discursivo, considerando que, dos 189 marcadores formados a partir da base “isso não é verdade?”, 169 foram ditos pelos professores e 20 pelos alunos.

¹⁶ Os alunos desta escola declararam que o Português é a sua L2.

Gráfico 3.3: Distribuição dos MDC pelos professores e alunos das escolas observadas



Este gráfico mostra uma acentuada diferença de uso dos MDC entre os participantes nas aulas. Há MDC que tanto os professores, como os alunos empregaram. São os seguintes: “não é?”, “nu é?”, “né?”, “não?” e “não é mesma [coisa]?”. Deste grupo, destaca-se o uso frequente dos MDC “não é?” e “né?” pelos professores. A seguir a estes marcadores, os professores usaram mais vezes “nu é?” e “não é assim?” para a confirmação da informação.

O MDC “não é?” pode ser dito de várias formas: “nu é?”, “né?”, ou ainda, “nem?”. As duas últimas formas são marcas típicas da oralidade e a sua distinção tem que ver com a entoação.

1.3.1. Uso dos Marcadores Discursivos de Confirmação pelos professores

O uso dos MDC parece enquadrar-se no processo de estruturação da aula pelo professor, que segundo Mehan (1979), corresponde a uma estrutura vertical de iniciação – resposta – avaliação.

Este tipo de organização do discurso favorece que os MDC sejam usados em sequências discursivas, cuja finalidade é a direcção do processo pedagógico. O professor estrutura a aula de modo a controlar a participação do aluno e as situações imprevistas no

processo de ensino e aprendizagem. Julgamos que isto poderá explicar o emprego de interrogativas *tag* para confirmar as informações anteriormente dadas e, simultaneamente, evitar possíveis divergências na interacção verbal, através da antecipação, previsão, ou prevenção (Vilela, 1999).

Este procedimento ou estratégia discursiva (uso dos MDC) é sempre dirigido ao aluno, quer seja individualizado, quer seja colectivo (turma). Acreditamos que, através dos MDC, o professor realiza a «função incentivadora e energizante» e a «função orientadora» (Haydt, 2002: 57).

Para melhor reflectirmos sobre este assunto, vamos proceder à análise das trocas verbais onde se evidenciam situações peculiares do uso dos MDC, pelos professores, e a respectiva intencionalidade:

MDC orientadores do discurso / MDC incentivadores do discurso

Recuperemos o contexto do exemplo 1, aqui apresentado (1.a):

117.Professora: o travessão introduz o quê?

118.Alunos vários: algo que aconteceu. Um acontecimento. Ahn: / Um acontecimento. Um acontecimento narrado na primeira pessoa. ((Barulho)).

119.Professora: bom quem quiser responder porque eu já estou a ficar baralhada tem de ser um por vez. Não estou a consegui ((paragoge)) [Sobreposição de vozes. Uma aluna: Sheila]. Sim Sheila. O que é que [AB] / Sim Sheila.

120.Sheila: uma coisa que não foi: outra pessoa [AB].

121.Aluna: não discordo.

122.Professora: bom deixem lá ela eh completar o raciocínio dela.

123.Sheila: s'tora. [Sobreposição de vozes. Professora: sim sim]. Eu: eu gosto muito de fazer um diálogo (...) depois s'tora diz Sheila. S'tora é que disse. Para escrever isso devo pôr travessão.

124.Professora: ah então está a introduzir um discurso *né*? Discurso directo *né*? Normalmente outros textos iniciam com a introdução *não é*? Tem um espaço eh o:: tempo onde se deu enfim aquela parte introdutória do texto. Mas este inicia logo por travessão não é? Inicia logo por travessão alguém está a falar. Inicia por diálogo

né? Porque depois deste aparece outro por aí em diante. “E vem aí Chitlhango”. Quem foi que disse isso? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Neste exemplo, o uso dos MDC resulta de uma discussão em torno do emprego do travessão no texto em estudo, cujo título é “Chitlhango o filho do chefe”. A discussão é desencadeada pela pergunta “o travessão introduz o quê?”, à qual os alunos têm dificuldades de responder. Entretanto, a dado passo da interacção, a aluna Sheila diz que “gosta muito de fazer um diálogo” e costuma usar o travessão. Ora, a professora, tendo verificado que a resposta da aluna estava incompleta, decidiu estimulá-la, dando pistas/tópicos por forma a facilitar o trabalho da aluna. Podemos presumir que os tópicos sejam do conhecimento comum.

Para realizar este intento, a professora emprega uma das técnicas de verificação da informação, que consiste em proferir uma declaração afirmativa factual e, depois, procurar a sua comprovação através de uma pergunta. Tratando-se de uma estratégia discursiva com vista a obter a confirmação da informação, a professora espera do seu aluno a cooperação através de uma resposta de concordância, porquanto acredita que a informação é verdadeira e não falsa.

Perguntas como “Ah então está a introduzir um discurso *né?*”, e outras que aparecem na frase (1), são típicas de quem procura uma resposta imediata e correcta, pois foram planificadas com o propósito¹⁷ de garantir o êxito da actividade.

Os MDC, para além de serem usados como orientadores da interacção verbal, funcionam como incentivadores discursivos, como acontece na frase em análise. Por exemplo, ao mencionar os tópicos discursivos, tais como “discurso”, “discurso directo”, “travessão” e “diálogo”, ele fornece o estímulo de que o aluno precisa para formular uma resposta. A resposta do aluno nem sempre é verbal. Como podemos verificar, nesta interacção, os alunos respondem com o silêncio.

¹⁷ A planificação, a produção e a interpretação da fala na interacção verbal acontecem, normalmente, em tempo real.

Outros exemplos do emprego dos MDC para incentivar o discurso:

(6)

33.Professora: *não é?* ela quis dizer farma *né?* [sobreposição de vozes. Alunos: sim farma]. Então a tua avó tem uma farma. E o que é uma farma? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

(7)

64.Professora: sim. Substantivos são nomes. Mas o que são? Um voluntário. O que são substantivos? Voluntário {pp}. Ninguém recorda-se o que são substantivos? [sobreposição de vozes. Um aluno: esquecemos]. São palavras que servem para designar a seres, *né?* [sobreposição de vozes. Alunos: ahn: sim]. *Não é isso?* [sobreposição de vozes. Alunos: é:]. Estados nações. Alguém quer dar exemplo de um substantivo? (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

MDC para encerrar ou manipular o discurso

(8)

121.Jhoice: Estava a dizer que o governo às vezes faz por exemplo muda de:: coisas assim sem: sem: no menos conversar com alguns partidos. Então queria perguntar se há essas revoltas essas greves será que o governo muda por exemplo a "Chapa" o problema de "Chapa" o governo mudou disse que ia continuando com aquele preço porque houve uma greve. Então queria perguntar será que o governo pode né/ por exemplo o governo vai assim como Sílvio estava a dizer/ aliás como Pryesh estava a dizer há opiniões então vamos discutir aquelas opiniões e ver qual é que está ao nível. Então queria perguntar se será que todas às vezes uhn:: eles fazem assim debates conversam ou é uma simples coisa que aparece?

122.Professor: é que eu não costumo estar lá *né?*

123.Jhoice: não [sobreposição de vozes. Professor: no Conselho de Ministros] não adianta publicar o ponto de vista.

124.Professor: não costumo estar no Conselho de Ministros. Mas por aquilo que estou a viver por aquilo que eu vi por causa do cinco de Fevereiro ehn:: eu penso que alguns alguns membros do Conselho de Ministros eles sabem. Quando

discutem alguns assuntos eles sabem as implicações negativas (...). (Colégio Académico da Beira: aula1)

O tema desta aula é o Texto Normativo (Constituição da República de Moçambique). Durante a revisão da matéria sobre a constituição de Moçambique, os intervenientes abordam questões relacionadas com a independência e democracia. A dado momento, o professor pergunta se havia democracia no país, ao que a aluna Jhoice responde negativamente, apresentando de seguida os seus argumentos.

Nesta interacção, a aluna disserta sobre um assunto relacionado com o funcionamento do governo, e o professor, provavelmente por não ter informações seguras, evita, por alguns instantes, tecer comentários, alegando que “... eu não costumo estar lá [no governo]”. Ora, este procedimento do professor tem de ser visto sob duas perspectivas: (i) como uma estratégia discursiva com vista a encerrar a troca verbal e (ii) como uma estratégia manipuladora para ganhar tempo, a fim de melhor reflectir sobre a questão apresentada e, assim, esclarecer a dúvida.

Em relação ao primeiro ponto, julgamos que o professor tentou encerrar a interacção ao insinuar que ele não sabia responder porque não participava das sessões do Conselho de Ministros. Todavia, ao verificar que a aluna já estava a protestar “não [sobreposição de vozes. Professor: no Conselho de Ministros] não adianta publicar o ponto de vista”, o professor, reformulou a sua resposta. Ou seja, uma resposta desse género suscitaria diversas interpretações dos alunos, e isso retirava-lhe o poder, pois, como sabemos, a interacção professor – aluno é feita com base em papéis inegociáveis definidos pela instituição educacional. Com base nesses papéis, pressupõe-se que o professor seja o guia, a pessoa que orienta a aprendizagem e monitoriza o saber. O desempenho pleno destes papéis implica fazer selecção linguística e discursiva adequada ao contexto (Haydt, 2002; Halliday et al, 1974; Barthes, 2007; Jakobson, 2007).

Em relação ao segundo ponto, julgamos plausível a ideia de manipulação subjacente à pergunta “é que eu não costumo estar lá né?”, pois a resposta pretendida pelo professor é presumida. Então, o emprego deste MDC pode ser sustentado com base na intenção de retirar a iniciativa de palavra ao aluno, enquanto planificava o discurso que melhor satisfizesse a curiosidade do aluno e orientasse o seu esforço de aprender. Esta estratégia coloca o professor na posição de iniciação do discurso.

Outros exemplos do emprego dos MDC para encerrar o discurso:

(9)

83.Professora: na altura disseste desejo qualquer coisa. Permaneça com a sua ideia. *Não é isto?* Ok. [sobreposição de vozes. Alunos: sim sim. Guilherme: desejo de compra]. O quê? O quê? (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

(10)

183.Professora: sabes que a publicidade aí nom: nom: eu não te posso dizer nada. Sabes quem disse *não é?* Então cabe ao consumidor fazer a sua escolha *não é assim?* Uhn? Cabe ao consumidor fazer a sua escolha ((Fim da aula)). (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

1.3.2. Uso dos Marcadores Discursivos de Confirmação pelos alunos

Conforme indica o gráfico 4.1., os alunos usaram 20 vezes os MDC: empregaram 2 vezes *não?*, 5 vezes *não é?*, 12 vezes *né?* e 1 vez *não é mesma coisa?*.

Vejamos o valor discursivo destes marcadores para os alunos:

MDC para manipular o discurso

(11)

141.Professor: é isto Nelson {pp} soberano?

142.Nelton: professor a:: soberano a::: não é mesma coisa que próspero ou: povo::: {pp} com condições. Povo: {pp} *não é mesma coisa s'tor?* Soberania que: ostenta (...).

143.Professor: Barroso! (Colégio Académico da Beira: aula 1)

Nesta interacção, a discussão é gerada por uma Interrogativa Total, que requer uma resposta afirmativa ou negativa. A resposta provável desta pergunta seria:

(11.a)

Nelton: sim, é.

Ou

(11.b)

Nelton: não, não é.

Nesta interrogativa “é isto Nelton {pp} soberano?”, está subjacente a ideia da procura da verdade (verdadeiro ou falso). Neste sentido, a resposta tinha que ser “sim” ou “não”, ou ainda através de advérbios modais, tais como «talvez, possivelmente, provavelmente» (Mateus et. al., 2006: 461).

Não sendo desse género a resposta dada, porque o falante (neste caso, o aluno), ao invés de responder à pergunta como se exigiria, faz uma pergunta “... não é mesma coisa s’tor?”, podemos estar perante um caso típico de manipulação do discurso, através do uso do MDC. Uma possível resposta do professor alteraria a posição dos falantes, validando a incerteza manifestada pelo aluno. O professor atento à situação deu a palavra a outro aluno, mostrando que o desempenho pleno do papel do professor implica fazer selecção linguística e discursiva adequada ao contexto.

A mesma estratégia de manipulação é usada pela aluna Sílvia:

(12)

27.Professor: voluntário quem pode mais acrescentar?

28.Wongay: eu vou falar de: vou resumir todas as aulas. Não vou dizer praticamente tudo mas vou expor dados básicos. (...) Reportagem é um meio de de informação ainda não fugimos o tema de Reportagem né? é um tema de informação perante a sociedade. (...) Aí no nosso caderno nós vimos sobre a conotação semântica homoss-/ ho:- homossemimia pol-/ polissemia. Dizemos que a polissemia aliás *acho que é isso mesmo não? Não?* [sobreposição de vozes. Professor: está bem] Polissemia. Professor deixa terminar um minuto. (...) E aí eu queria encerrar {pp} nos textos poéticos. (Colégio Académico da Beira: aula 2).

Neste extracto, é evidente a hesitação, a incerteza manifestada pela aluna. E ela recorre ao MDC intencionalmente para levar o professor a monitorizar o seu discurso, ou melhor, a confirmar se ela está bem orientada na sua exposição.

A manipulação do discurso também pode acontecer nos casos em que os falantes usam os MDC na condição de basicamente interaccionais (Urbano, 2006). No caso em

apreço, o MDC seleccionado funciona como um articulador de sequências discursivas portadoras de argumentos para convencer:

(13)

34.Professora: estudam vocês?

35.alunos vários: sim ((coro)).

36.Fáira¹⁸: alguns.

(...)

43.Sheila: s'tora eu estava a dizer que nós levamos a escola à sério. Mas Fáira estava a dizer que alguns. Quer dizer que ela pensa isso que alguns. Mas cada qual pensa que/ Sim pensa por si. Como é que ela sabe que alguns?

(...)

122.Veneranda¹⁹: sempre nas nonas temos quase a/ Nós mais ou menos pelo menos tentamos *né*? Tiramos máximas notas tentamos. E nós dedicamos aos estudos. Só dizer que somos indisciplinados fazemos barulho. Rir não é caso. Todos nós rimos quando lançam uma piada. Rimos só que nós não exageramos. Não exageramos nada. ((Risos)). (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Esta discussão foi desencadeada pela resposta da aluna Fáira à pergunta da professora, que os outros alunos repudiaram, alegando que a locutora os acusava de prática de indisciplina e de desinteresse pelas aulas. Uma das alunas afectadas pela afirmação da Fáira (a Veneranda), apresentou argumentos para se defender. Podemos observar que esta aluna usa o MDC “... né?”, ou seja, elabora uma frase cuja estrutura é de uma interrogativa *tag*, provavelmente com a intenção de levar os outros a apoiarem as suas afirmações. Como sabemos, estas interrogativas têm a particularidade de incidirem sobre tópicos discursivos e de poderem ser formuladas com funções quer retrospectivas, quer prospectivas. No caso em análise, podemos afirmar que o MDC foi usado como tópico localizador, com a intenção de despertar a atenção dos alocutários, no sentido de os levar à acção (como por exemplo, aceitar/ aderir). Julgamos que em resultado disso, os alunos se dividiram em dois grupos: os que apoiavam a Fáira, e os apoiantes da Veneranda.

¹⁸ Esta aluna declarou que é monolingue (LP).

¹⁹ Esta aluna declarou que é monolingue (LP).

SECÇÃO 3

1. MARCADORES DISCURSIVOS DE NATUREZA FÁTICA E DE CONCORDÂNCIA

Nesta secção, propomo-nos discutir o uso dos Marcadores Discursivos de Natureza Fática e de Concordância (MDNFC): *ah, ahn, ah ahn, ahn?, eh, ehn, ehn?, uh, uh uhn, uhn uhn, e uhn?*.

Para Josivane do Carmo Campos e Regina C. F. Cruz, os marcadores acima indicados são elementos paralinguísticos²⁰ e obedecem à seguinte anotação: «ah, ahh, ahn, ahan, ahnhan, eh, uhn, uhnhun». Esta transcrição difere da apresentada em Clélia Cândida A.S. JUBRAN e Ingedore G. Villaça KOCH. As principais diferenças na transcrição estão no traço da nasalidade e no alongamento. Por exemplo, em Jubran e Koch (2006), o alongamento de «ah» é «ah::» (variando conforme a duração da enunciação), e não «ahh» (Campos e Cruz, 2008: 3); a nasalização de «ahnhan» (Campos e Cruz, 2008: 3), em Jubran e Koch (2006) é feita através da forma «ahn ahn». O traço da nasalidade é o que apresenta mais divergências na transcrição. Por exemplo, Vilela (1999: 477) ao invés das formas «ahnhan» / «ahn ahn», ou ainda «uhnhun» / «uhn uhn», adota «mm» indicador do retorno, feedback, ou retroalimentação.

Nós adoptamos a proposta escrita apresentada em Jubran e Koch (2006), por ser a que mais se aproxima da nossa experiência de aprendizagem. Aliás, a necessidade destas transcrições também se explica pela existência de variação dialectal e individual na produção linguística. A estas anotações acrescentamos as formas *ah ahn* e *uh uhn* (também podem ser transcritas com as formas *ah han* e *uh hun*), que transmitem essencialmente a ideia de concordância.

A designação MDNFC, por nós adoptada para este grupo de MD, resulta da leitura de Jubran e Koch (2006). Nesta obra, é-nos apresentado o estudo de Urbano (2006) sobre

²⁰ Bakhtin (1999) define elementos paralinguísticos como sendo realizações ou manifestações não-verbais que contribuem para a unidade temática da enunciação, uma vez que o sentido de um enunciado não é apenas definido por unidades verbais, mas também por elementos não-verbais presentes em toda e qualquer situação de fala.

os «Marcadores Discursivos Basicamente interaccionais»²¹, que é uma categoria de MD constituída por subcategorias, cujas funções são heterogéneas e, por isso, susceptíveis de uma nova classificação.

A nossa classificação teve em consideração a proposta de H. Urbano, segundo a qual, os MD por nós designados MDNFC desempenham «funções, propriedades e comportamentos textual-interactivos específicos» (Urbano, 2006: 497), diferentes dos outros MD da categoria dos «Marcadores Discursivos Basicamente interaccionais». Referimo-nos, nomeadamente, às funções de natureza fática, de *feedback* e de comentário:

a) *Fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido após enunciado declarativo:*

Inf. – agora num ambiente fora da ... da sala de aula ... que é que nós (precisamos) de ter? ... um ambiente bem gostoso bem:: ... gostoso pra doente pró:: doente ahn? ((risada))

Doc. – () ((risada))

Inf. – pró estudante ... ter o seu recreio ter a sua hora de descanso ... ahn? ... prática de esporte. (Urbano, 2006: 505)

De acordo com Urbano (2006), quando o MD *ahn?* ocorre logo a seguir a um enunciado declarativo, é classificado «Fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido após enunciado declarativo». Segundo H. Urbano, o MD *ahn?* é equivalente ao MD *né?*, que para nós é um Marcador Discursivo de Confirmação (Cf. a secção anterior a esta).

Entretanto, há MD que apresentam funções, propriedades e comportamentos textuais interactivos semelhantes às do MD *ahn?*. Identificámos, no nosso *corpus*, por exemplo, *ehn?* e *uhn?*.

²¹ Urbano (2006: 497) afirma que os Marcadores Discursivos Basicamente Interaccionais integra os seguintes grupos de marcadores:

- a) *Ah, ahn,ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?*;
- b) *Certo, certo?, claro, exato;*
- c) *É, é claro, é verdade;*
- d) *Entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?;*
- e) *Mas;*
- f) *Não é verdade?, não é?,/ num é?, né;*
- g) *Olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá;*
- h) *Pois é, sei, sim.*

- b) *Fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido após enunciado interrogativo:*

Doc. – qual é o tipo de:: de móveis que nós vamos encontrar na biblioteca ahn?

Doc. – vamos dizer ... de que se compõe a universidade ... administrativamente ela se estrutura como uhn?

Inf. – aí você me apertou porque ... (Urbano, 2006: 505)

Neste caso, o MD *ahn?* ocorre após perguntas estruturalmente abertas, diferenciando-se do exemplo apresentado na alínea a). Na análise do autor que temos vindo a citar, o emprego do *ahn?* e do *uhn?* reforça a pergunta já feita no segmento discursivo anterior e equivale a *hem?*. Urbano (2006: 505) afirma que há casos como estes em que o enunciado interrogativo representado pelo MD constitui uma pergunta retórica.

- c) *feedback*

Para Urbano (2006), a função do *feedback* acontece sempre que o ouvinte demonstra o acompanhamento ou, na terminologia de Vilela (1999: 477), «o retorno relativamente à recepção e concordância»:

L2 – os outros mesmos não se incumbem de colocá-la no lugar dela?

L1 – bom ... com uns Tapas ... às vezes ela se coloca

L2 – ahn

[

L1 – mas com palavras ela não se coloca porque ela

[

L2 -

ahn

L1 – aumenta a voz com os irmãos ... não é? ... então

[

L2 –

ahn

L1 - quando sai ... aquela folha assim de um correr atrás dela então ela ... se cala um pouco

[

L2 -

ahn

L1 – mas

L2 – *ahn*

L1 – *não*

L2 – *não se*

[

L1 - *se dobra*

L2 – *ahn*

L1 – *se cala mas não se dobra ... sabe?*

L2 – *ahn*

L1 – *ela não se dá por vencida não.* (Urbano, 2006: 506)

Como podemos observar, à semelhança da alínea a), Urbano (2006) não faz referência a outros MD que podem ocorrer na mesma situação. Na verdade, como mostraremos na análise do nosso *corpus*, esta função também pode ser desempenhada por MD como *uhn*, porquanto sinaliza o acompanhamento do falante L2 em relação ao discurso do falante L1.

d) *Início de respostas formais ou comentários:*

Doc. – e como é que a senhora acha que é elaborada uma peça de teatro antes dela ser apresentada?

Inf. – ah aí você pegou porque eu não sei não como é elaborada? (Urbano, 2006: 506)

Este é o exemplo que o autor apresenta relativo ao início de uma resposta ou comentário. Para casos idênticos, Urbano (2006) afirma tratar-se de prefaciadores e que, por isso, desempenham a função textual e interaccional. Para além disso, Urbano (*ibidem*: 507) refere que a esta função pode juntar-se o «carácter de subjectividade, ao menos parcial, no sentido de auto-envolvimento (mistura de hesitação, surpresa, preocupação), com intersubjectividade plena». Entretanto, conforme o *corpus* da nossa pesquisa, para além do MD *ah*, podem ocorrer nesta posição, e com semelhantes funções, todos os MDNFC.

1.1. A posição dos Marcadores Discursivos de Natureza Fática e de Concordância na frase

O *corpus* da nossa pesquisa permite-nos confirmar a ocorrência dos MDNFC, nomeadamente, na posição inicial, intermédia e final. Entretanto, não registámos o MD *eh* (ou suas variantes) em posição final de enunciado, como a seguir exemplificamos:

Posição inicial da fala:

(1)

63.Pryesh: *ah::* orações subordinadas depois de termos feito aquele trabalho. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(1.a)

166.Cinco: *ahn::* Niassa Cabo Del/ Cabo Delgado – Lichinga ... ((resposta errada)). (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(1.b)

146.Professora: *ah ahn*. Todos estão de acordo?... Quais são os animais que trabalham unidos e são [AB]. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

(2)

47.Sílvio: *eh::* brinquei mal está-me a doer a perna. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(2.a)

8.Aluno 2: *ehn:* a internet sim veio para facilitar a vida porque por exemplo nós estamos a procurar saber como é que *ahn::* a vida é por exemplo na África do Sul por exemplo ... Sim. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

(3)

43.Sílvio: *uhn::* conjunção coordenada copulativa. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(3.a)

15.Professor: *uhn uhn!* Aí silêncio. Elvino. (Colégio Académico da Beira: aula 2)

Posição intermédia da fala:

(4)

207.Professora: deixa lá entender a a confusão que está a fazer. Mas *ah:* está correcto ... Vocês leram o texto podem tentar explicar esta primeira passagem. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

(4.a)

209.Professora: ai é! A a Fáira [AB] *ahn:* ok ele já diz é um escorpião. Sim. E este escorpião é um bicho não é? Que bicho? {pp} Como é que é o escorpião? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

(5)

122.Professora: bom deixem lá ela *eh* completar o raciocínio dela. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

(5.a)

223.Professora: subordinativa causal. *Ehn* {pp}. Daí que a oração classificar-se-á em oração quê? (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

(5.b)

276.Professora: pronome possessivo indica a posse de quem pertencem as coisas. E não demonstrativo. *Ehn?* Pronome possessivo. Não é não forma verbal {pp} ... “Pois” que conjunção é? (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

(6)

267.Professora: nome? Pegada né? (...) a testar a colocar um determinante ajuda muito a ver né? agora pegadiço? Alguma coisa pegadiça. Não é? *Uhn?* Então formando uma/ construindo uma frase a partir daí como é que fica? ... “Nada como?” (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

(6.a)

125.Professora: pode passar o seu anúncio. *Uh uhn*. Pode passar o seu anúncio. Vamos lá ouvir mais. (Painho) mais dois. {pp} Sim. (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

Posição final da fala:

(7)

95.Professora: o que é que esconde na verdade? Vamos lá. *Ahn?* (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

(7.a)

134.Professora: alguém quer continuar com os pronomes? Outro voluntário para falar dos pronomes? Outro voluntário. *Ah ahn*. (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

(8)

107.Professora: quem quer fazer comentário disto? *Uhn*:: vamos lá chamar [REP]. Quem quer falar? ... Comente o que o seu colega Gustavo disse. *Uhn*. (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

(8.a):

43.Professora: temos a imagem colada. Por acaso é uma viatura não é? É uma viatura. ... *uhn* o que é que está a faltar? *Uhn?* (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

(8.b)

13.Professora: na cidade de Maputo. *Uhn uhn*. (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

Posição equivalente a frase:

(9)

265.Professora: *ah ahn*. (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

(9.a)

113.Professora: *ahn?* (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

(10)

45.Sílvio: *uhn?* (Colégio Académico da Beira: aula 1)

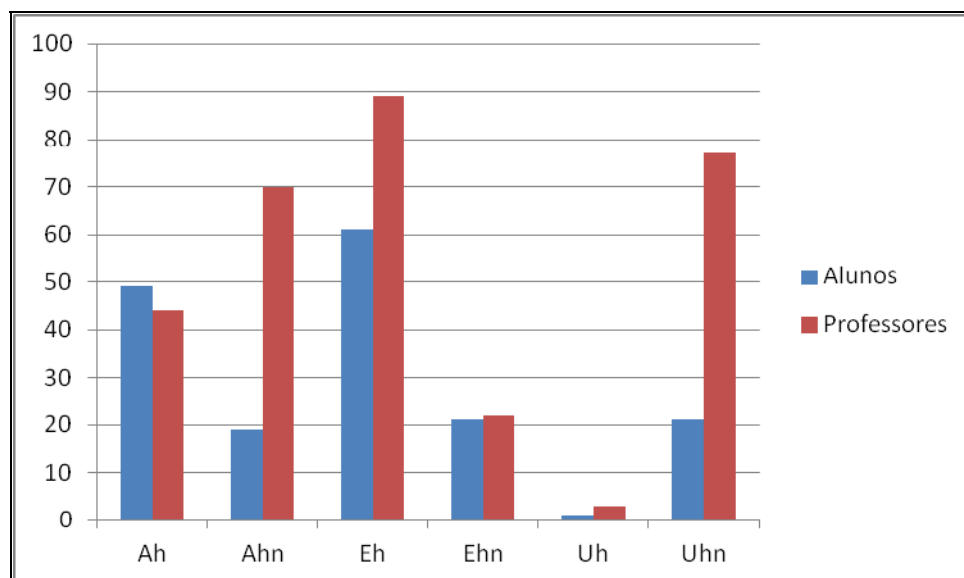
(10.a)

67.Professora: *uhn* ((equivalente a sim)). (Escola Secundária Josina Machel: aula 1)

1.2. Distribuição dos MD de Natureza Fática e de Concordância pelos professores e alunos

A nossa amostra dos MDNFC apresenta as variantes *ahn?*, *ah ahn*, *ahn ahn*, *uhn?* *uh uhn*, e *uh uhn* incorporadas nas formas de base *ahn* e *uhn* (Gráfico 3.4). Este procedimento permite-nos obter um quadro sistematizado e de fácil leitura dos MD em análise:

Gráfico 3.4: Distribuição dos MD de Natureza Fática e de Concordância pelos professores e alunos:



Como podemos observar, os professores são os que mais vezes usaram os MDNFC. Segundo estes dados, os alunos apresentam índices elevados na utilização das formas *ah* e *eh*, usadas para a organização das ideias. O emprego de *uh* é quase nulo no discurso dos professores e dos alunos. Estes dados indicam-nos também que os professores recorrem com mais frequência ao uso das formas *ahn*, *eh*, e *uhn*, comparativamente aos seus alunos. Vamos, de seguida, proceder à análise do discurso dos intervenientes para podermos dar resposta à situação que o gráfico nos apresenta.

1.2.1. Uso dos MD de Natureza Fática e de Concordância pelos professores

Da análise do *corpus* da nossa pesquisa, observámos que os professores geralmente usam os MDNFC nos seguintes casos:

Introduzir comentários:

(11)

56.Professora: *eh*: os avós nascem muito né?

(...)

59.Aluna: o meu avô tem tem [REP] vinte e quatro.

60.Professora: vinte e quatro filhos?

61.Aluna: sim de mães diferentes. Alguns já morreram.

[

Professora:

ahn:

62.Professora: não não não. Explique melhor. A tua avó...

63.Aluna: o meu avô.

64.Professora: avô avô tem de ser avô. Avô é o feminino não é? E o masculino?

(...)

68.Professora: Não acha não sei se é isso senhor professor ((dirigindo-se ao observador, que não responde. A turma diverge-se quanto a questão. Risos.)). Já está a baixar a voz. Netos vinte e quatro.

69.Aluna: não. Os netos são incontáveis.

70.Professora: *ah*: filhos é que são vinte e quatro. Okei. Então eu imagino quantos netos são! (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Neste exemplo, estamos perante uma interacção professora – aluna em que o tema está centrado no texto “A minha avó” de Chitlhango Kambane (pseudónimo de Eduardo Mondlane) e Daniel Klerc. A professora pede aos alunos para falarem dos seus avós. Na sequência disso, a professora usa *eh* e *ah*.

No caso do *eh*, julgamos que é um introdutor da interacção de natureza fática, na medida em que é usado para sinalizar a manutenção do turno pela falante professora. Por outro lado, parece tratar-se de uma estratégia discursiva bastante comum no discurso pedagógico, cuja finalidade é chamar a atenção do ouvinte (aluno) para a informação a ser veiculada. Todos os outros MDNFC podem ocorrer com funções semelhantes.

Em relação ao marcador *ah*, também é prefaciador da interacção verbal. Contudo, para além do seu carácter fático, ele é um marcador exclamativo. O enunciado prefaciado é um comentário.

O comentário e a admiração também podem ser introduzidos por MDNFC que se encontram em posição intermédia, como o exemplo a seguir mostra:

(12)

78.Professor: a sua cédula está? ... Perfeitamente. Deve ter apanhado aquele: escrivão que estudou lá no tempo colonial quarta classe antiga que até quarta classe antiga devia saber escrever no tempo colonial. Eu/ a minha cédula: *eh!* ((termo usado para exprimir admiração)) é uma cédula/ a pessoa que escreveu ali eu posso conversar com ele só tem a quarta ou terceira classe do tempo colonial. ...sim quero entender quem é o doutor Clove na novela? (Colégio Académico da Beira: aula 3)

Solicitar a confirmação da resposta:

(13)

85.Professora: mais alguém quer dar exemplo de substantivo colectivo? ((entre risos dos alunos)). {pp} Mais alguém quer dar exemplo de substantivo? {pp} exemplo de um substantivo colectivo. Exemplo de um substantivo colectivo.

86.Aluno C: “turma”.

87.Professora: *ahn?* Perceberam o exemplo do substantivo colectivo? “Turma” {pp} Acham que é/ que é substantivo colectivo? (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

Nesta interacção, observamos o uso da forma interrogativa *ahn?*, numa situação em que o aluno dá a resposta e a professora questiona, como que a solicitar a repetição da resposta. *Ahn?* é um elemento linguístico sem transparência semântica, isto é, não é portador de sentido, salvo se devidamente contextualizado (com referentes explícitos).

No caso em análise, o referente da pergunta “ahn?” é a palavra “turma” (resposta do Aluno C). Caso o aluno faça esta associação, mesmo assim, ainda enfrentará dificuldades para resolver o problema, pois falta a necessária clareza na pergunta. O que querará saber a professora com a pergunta “ahn?”:

- Como disse? (não ouviu a resposta)
- Disse turma? (para confirmar)
- Acha que é turma? (para testar a compreensão do aluno)

A resposta é-nos dada pela professora ao complementar/precisar a questão. A professora ao fazer a pergunta pretendia que o Aluno C reiterasse a sua resposta, estando

certo, ou pelo contrário, que a modificasse. A paráfrase possível daquela pergunta (*ahn?*) é “Acha que é turma?”.

Contrariamente aos exemplos dados por Urbano (2006:505), em que *ahn?* é reforço da pergunta aberta, neste caso, observamos que este marcador discursivo é anterior ao enunciado interrogativo e não desempenha a função de reforço. Quanto ao sentido, já vimos que *ahn?* adquire a transparência semântica devido à ocorrência da pergunta aberta “Perceberam o exemplo do substantivo colectivo? ‘Turma’ {pp} Acham que é/ que é substantivo colectivo?”.

Nos textos transcritos, registamos a ocorrência de enunciados em que a forma interrogativa *ahn?* era o único constituinte do discurso (exemplos (9), (9.a), (10) e (10.a)). Isto significa que o sentido destas frases é obtido através do contexto interactivo e dos elementos paralinguísticos (Campos e Cruz, 2008).

Todavia, ocorrem MD desta natureza com o sentido de reforço, segundo a concepção de Urbano (2006: 505), em que *uhn?* é de natureza fática e produzido após um enunciado interrogativo:

(14)

3.Professora: temos {pp}. Para a nossa aula de hoje como já estavam preparados *eh: eh:* ...Temos o trabalho de casa. O trabalho de casa era sobre? *Uhn?* Era para continuarmos ou concluirmos o quê? *Uhn?* A divisão e a (...). Quem é/ aí ao lado? Um voluntário. *Uhn?* Não se pode dizer o quê? ... Para que alínea vamos na correcção? (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

Aprovar uma informação:

(15)

122.Professora: um para levantar e falar. Um voluntário. Quais são os pronomes que conhecem? Um voluntário.

123.Aluno J: pronomes pessoais.

124.Professora: *ah ahn*. Exemplo de um pronome pessoal.

125.Aluno J: eu.

126.Professora: *uhn uhn*.

127.Aluno J: pronomes demonstrativos.

128.Professora: sim. Exemplo.

129.Aluno J: aquela carteira.

130.Professora: *uhn uhn*.

131.Aluno J: pronomes possessivos.

132.Professora: sim. (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

Podemos observar que a ocorrência dos marcadores discursivos *ah ahn*, e *uhn uhn* acontece na mudança de turnos, quando a professora toma a palavra. O seu uso tem em vista, por um lado, assinalar que o aluno deve prosseguir com a resposta (plano interpessoal) e, por outro, destacar os aspectos da resposta que devem ser completados (plano textual). Deste modo, estas expressões linguísticas orientam a organização textual interactiva. Os avanços só acontecem mediante uma prévia aprovação: “ah ahn ...” ou “uhn uhn”, seguido ou não por um comentário.

Estas formas não lexicalizadas parecem adquirir uma transparência semântica quando conjugadas com as respostas dadas, pois veiculam o sentido de concordância: “isso é verdade”, “correcto”, “certo”, “aprovado”; ou ainda, encorajamento: “força”, “continua”.

Sónia Bittencourt Silveira, ao analisar as acções tópicas a que recorrem os entrevistadores e entrevistados em entrevistas de emprego, chegou à conclusão de que “uhn uhn” são mecanismos discursivos de gerenciamento de tópicos, que o entrevistador usa para indicar que o candidato deve prosseguir, evitando assim interrompê-lo a todo o momento (Silveira, 1998).

Do ponto de vista do discurso pedagógico, o não interromper constantemente o aluno poderá não significar a aprovação do que o aluno afirma, mas sim permitir que ele desenvolva o seu raciocínio livremente para, no final da alocução, se comentar.

Independentemente disso, o facto é que os intervenientes compreenderão os sentidos destes marcadores discursivos, pois estes estão sempre associados ao contexto da interacção. Aliás, o aluno J não precisou que a professora usasse palavras lexicalizadas para compreender que havia ali uma instrução para prosseguir com as respostas à pergunta de partida “...Quais são os pronomes que conhecem?...”.

Como já o afirmámos, o emprego de expressões como “ah ahn” e “uhn uhn” pode significar a aprovação e concordância (“sim”), ou ainda permissão para desenvolver o pensamento. Todavia, também podem exprimir a negação (“não”), como veremos mais

adiante na análise do discurso dos alunos, nomeadamente, o uso de “uhn uhn” pela aluna Tina (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1).

Marcar Pausas Preenchidas:

Um dos fenómenos linguísticos que caracteriza o discurso pedagógico são as pausas preenchidas. Observemos a seguinte interacção:

(16)

7.Professora: “O João sempre compra pão fresco”. Temos aqui a palavra “pão”. Se dissesse o seguinte: “ele [AB]” - (este teu apagador!) ((o apagador era de uma aluna.)) - “... veio acabar com o meu pão”. Em relação à primeira frase “O João sempre compra pão fresco” o que é que vocês entendem com aquela frase?

(...)

13.Professora: sempre apanha pão fresco. Em relação a::: à segunda frase: “Ele veio acabar com o meu pão” {pp} o que é que vocês entendem com aquela frase? ... Diga.

14.Aluno B: ele veio acabar com a economia.

(...)

32.Professora: então a interpretação da segunda [REP] da segunda frase requer *eh::* associação do contexto em que a pessoa *eh* pronuncia esta frase e associamos o pão ... Mas eu penso que pode não ser a vida ... *Eh::* como eu dizia a alimentação de cada dia né? ... quer dizer *eh:* quando nós estamos lá aqueles que vão a igreja vão rezar para o bem estar ... Nós não precisamos de *eh::* assim uma/ fazer uma análise estão a perceber? *Eh::* a que se refere aquele pão daquela frase? ... *eh:* aliás veio acabar com o meu pão ... *Eh:* vocês já ouviram falar de figuras de estilo? (Escola Comercial de Maputo: aula 1)

Nesta interacção, o emprego dos marcadores *eh::* surge na sequência da interpretação da frase “Ele veio acabar com o meu pão”. O uso destes marcadores parece-nos relacionado com o propósito de estruturar ou organizar as ideias, pois, como se pode depreender, a professora realiza Pausas Preenchidas para:

- Retomar um tópico: «... *Eh::* como eu dizia...»,
- Reformular um tópico: «...*eh:* aliás veio acabar com o meu pão...»,

- Introduzir um tópico: «...*Eh*: vocês já ouviram falar de figuras de estilo?».

Através desta interacção, podemos observar uma das características distintivas das expressões hesitativas, que são os alongamentos dos sons não lexicalizados, por exemplo, “eh::”. Estas expressões hesitativas constituem pausas. Entretanto, segundo (Marcuschi, 2006: 53)²², nem todas as pausas devem ser consideradas hesitações. Apesar da observação deste autor, no caso em análise, as pausas co-ocorrem com as repetições e com as reformulações, que também são características das hesitações.

De acordo com Campos e Cruz (2008: 3), a pausa preenchida é um elemento paralinguístico que desempenha a função de «processador neurolinguístico discursivo», com sentido de «organização de ideias». Segundo as autoras «Em Bulhões (2006) estes efeitos de sentido foram classificados em duas categorias: a) sinalizadores de compreensão, de participação, de interesse e/ou de assentimento e b) sinalizadores de emoções e atitudes». Para estas autoras, estes elementos que funcionaram como processadores neurolinguísticos discursivos são organizadores de ideias. Todavia, afirmam que «em Bulhões (2006), os elementos que apresentaram esta mesma característica foram classificadas como marcadores de hesitação». (Campos e Cruz, 2008: 12).

Como podemos notar, a abordagem de Campos e Cruz (2008) enfatiza as emoções e as atitudes dos falantes, quer em relação ao discurso, quer em relação ao interlocutor. É isto no fundo que encontramos neste extracto: um falante que está preocupado em marcar o seu discurso, conferindo-lhe ritmo, direcção e sentido. Esta não é uma perspectiva que enquadra as expressões linguísticas *eh*, *ah*, *uh* e as suas respectivas variantes no grupo das interjeições, como é a abordagem de Mário Vilela:

As interjeições fazem parte de um conjunto de processos que devemos designar como marcadores conversacionais. É a intervenção do componente expressivo no

²² De acordo com Marcuschi (2006: 53), as hesitações podem ser do seguinte tipo:

- a) Pausas não preenchidas são silêncios prolongados que se dão como rupturas em lugares não previstos pela sintaxe;
- b) Pausas preenchidas: geralmente constituídas por expressões hesitativas do tipo *éh*, *hm*, *ah*, ou por certos alongamentos vocálicos.
- c) Repetições hesitativas são repetições de itens formais: «a última peça foi com aquelas aquela aquela artista; de acordo com o que ele tá ... tá fazendo».
- d) Falsos começos são problemas que ocorrem no início das unidades sintácticas oracionais. Por exemplo: «agora eu tenho u/ a as minhas amigas vão vão»; «dep/ antes de Hair eu assisti um outro uma outra peça»; «essa úl/ a última eu não lembro».

discurso: realçando, reforçando e intensificando de forma global o enunciado ou um dos fragmentos desse enunciado. (Vilela, 1999: 270)

Apesar das divergências na classificação dos marcadores discursivos (que formam Pausas Preenchidas), parece haver unanimidade quanto às principais funções que estes exercem na interação. Segundo Dionísio (2001), apud Campos e Cruz (2008: 11), as Pausas Preenchidas são marcadores conversacionais que os falantes usam para darem «tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte, corrigir-se, reorganizar e reorientar o discurso». Para Castilho (2000: 47), na sua condição de marcadores conversacionais, as Pausas Preenchidas integram a classe dos «marcadores prosódicos» que «servem aos propósitos de gerenciamento da interação verbal».

Estudos recentemente realizados por Clark e Fox Tree (2002) sustentam que as Pausas Preenchidas sinalizam atrasos na formulação das unidades subsequentes. Segundo estes autores, citados por Helena Moniz, Ana I. Mata e Maria do C. Viana,

As Pausas Preenchidas podem ser consideradas palavras plenas, uma vez que todas as línguas parecem ter pelo menos duas formas distintas para sinalizar diferentes graus de atraso na formulação de unidades subsequentes e que essas formas obedecem a restrições fonotáticas específicas das línguas, podendo, elas próprias, ser alongadas. (Moniz, Mata e Viana, 2008: 329)

Como podemos verificar no *corpus* que estamos a analisar, as Pausas Preenchidas (independentemente da sua Polissemia) funcionam como articuladores discursivos que intervêm na estrutura organizacional do texto, no sentido de conferir uma certa coesão textual.

Nos textos que analisámos, as Pausas Preenchidas também podem ser realizadas através de MDNFC como *ah::*, *ahn::*, *ehn::*, *uhn::*.

1.2.2. Uso dos MD de Natureza Fática e de Concordância pelos alunos

O gráfico 3.4 indica-nos um elevado índice de utilização dos marcadores *ah* e *eh*, pelos alunos. E os índices são relativamente superiores aos dos professores. Comparativamente, os restantes MDNFC foram poucas vezes usados pelos alunos. Tendo

em conta os dados analisados, consideramos que os MDNFC foram usados com os seguintes fins:

Marcar Pausas Preenchidas:

(17)

20.Professor: passou aqui. Está bem. Vamos continuar com a nossa revisão. Pryesh!

21.Pryesh: *eh::* no primeiro trimestre nós falámos *ah::* a primeira aula foi sobre os textos poéticos. Falámos sobre textos poéticos sobre rimas *ah:* depois falámos sobre tipo de linguagem. Dissemos que existem três tipos de linguagem que são linguagem verbal linguagem não verbal e linguagem mista (...). *Ah:* falámos também sobre *ah::* *ah::* conjunções *ah::* falámos sobre as locuções *ah:* orações subordinadas e orações subordinantes *eh::* falámos também sobre textos normativos como por exemplo a Constituição da República é um texto normativo indica normas ou regras que devem seguir. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

Neste exemplo ocorrem, de forma repetida, os marcadores *eh::*, *ah::*, *ah::* *ah::*. Como já vimos anteriormente, estes MD constituem Pausas Preenchidas e são usados para a organização das ideias dos falantes.

De uma forma geral, e salvaguardadas todas as abordagens que já fizemos relativamente ao uso destes marcadores pelos professores, parece-nos que o aluno Pryesh usou as Pausas Preenchidas para chamar a atenção de que estava a processar a informação (resolução do problema). Por outro lado, a co-ocorrência no discurso dos elementos que caracterizam as hesitações (como os falsos começos, as repetições e as Pausas Preenchidas) poderá espelhar, de certa forma, a insegurança do aluno ou o grau de dificuldades que este enfrenta na resolução dos problemas.

De acordo com Raquel Meister Ko. Freitag,

O uso de marcadores discursivos em contextos de insegurança é uma característica da sua função de pontuantes, ou seja, marcadores de ritmo e preenchedores de pausas. Existe uma necessidade de se preencher os vazios na interacção, seja para manter o canal comunicativo aberto, manter o turno ou solicitar aquiescência do interlocutor. (Freitag, 2007:

31)

Para Vilela (1999: 265), estes recursos linguísticos permitem, também, «tornar mais fluído o movimento fórico construtor do discurso», comparativamente às pausas silenciosas que cortam tal fluidez discursiva.

Considerando a posição da ocorrência das Pausas Preenchidas, verificamos que estas foram utilizadas com as seguintes finalidades:

- Reiniciar um tópico: *eh::* no primeiro trimestre nós falámos *ah::* a primeira aula foi sobre os textos poéticos;
- Introduzir um tópico: *ah:* depois falámos sobre tipo de linguagem;
- Mudar um tópico: *eh::* falámos também sobre textos normativos como por exemplo a Constituição da República é um texto normativo indica normas ou regras que devem seguir.

O comportamento das Pausas Preenchidas assemelha-se ao dos articuladores tópicos. Reparemos que elas foram empregadas para abrir um tópico e para dar continuidade ao tópico, estabelecendo uma relação de coesão entre as diferentes partes do discurso. Podemos observar que os MDNFC, em análise, participam:

- na articulação intratópica, em que o tópico gerador é “Textos Poéticos” e os subtópicos são “rimas”, “tipo de linguagem”, “conjunções e locuções” e “orações subordinadas e orações subordinantes”;
- na articulação intertópica entre o tópico “Textos Poéticos” e “Textos Normativos”.

À semelhança dos enunciados produzidos pelos professores, registámos, no discurso dos alunos, a ocorrência de Pausas Preenchidas realizadas pelos MDNFC *ahn::*, *ehn::*, *uh::*, e *uhn::*.

Expressar negação:

(18)

15.Tina²³: a minha avó vive na Massaca II. Tem uma falma ((farma)) uhn:: grande

[

Outros alunos:

uhn!

²³ Diminutivo de Cristina. Esta aluna declarou que é falante bilingue, nativa de Xichangana.

16.Professora: tem o quê?

17.Tina: fa:lma.

18.Professora: falma!

[

Outros alunos: Não acho que tem uma farma.

19.Professora: ahn: ela disse o quê mesmo?

(...)

26.Tina: *uhn uhn* ((queria dizer não)). (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

O extracto mostra que a aluna Tina recusa ter dito “falma”. A expressão linguística que ela encontrou para manifestar a recusa foi “uhn uhn”. No Português de Moçambique, dizer “uhn uhn” pode significar total recusa. É algo muito profundo para o falante. A expressão da negação é marcada pela ênfase que se dá a cada uma das vogais da forma composta. O mesmo parece não acontecer quando se trata de feedback positivo, pois verifica-se a contracção dos MD, acompanhado por um som aspirado que recai sobre o segundo elemento da forma composta.

No contexto do Português de Moçambique, há expressões linguísticas não lexicalizadas que também podem exprimir a recusa. São os casos de “iuh” e “ih”²⁴. Nesta condição, estas formas são usadas sempre em reacção a uma afirmação. Parece-nos também que os falantes que usam tais formas são, geralmente, de camadas populacionais pouco escolarizadas, entre os quais, sobretudo, mulheres e crianças.

Exprimir sentimentos:

(19)

88.Professora: e não te lembras de nada?

89.Luciana: lem:bro mas ehn (!) é muita coisa s'tora. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Este é o momento da interacção em que a professora pede à aluna Luciana para falar da sua “avó”. Na sequência da resposta, a Luciana usa a interjeição “ehn” para

²⁴ Trataremos dos MD “iuh” e “ih” na secção 4, deste trabalho, na sua condição de interjeições.

expressar o espanto pela grandeza, pela diversidade de conhecimentos adquiridos em convivência com a avó.

SECÇÃO 4

1. INTERJEIÇÕES COMO MARCADORES DISCURSIVOS

Nesta secção, analisaremos o uso das interjeições “silêncio!”, “psiu!”, “uau!”, “ok”, “hei!”, “ih!”, “iuh!”, “xi!”, “iah!”, e “oh!”, no contexto pedagógico, na sua condição de marcadores discursivos.

Ataliba Teixeira de Castilho distingue três classes que actuam como Marcadores Conversacionais, que são os «recursos prosódicos, expressões pré-textuais e lexicais». Nesta ordem de ideias, as interjeições que seleccionamos para análise integrariam a classe dos «marcadores não-lexicais», de que fazem parte «expressões como ah, ih, hm hm, etc.» (Castilho, 2003: 47).

Esta diversidade de classificação é explicada por Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999), quando afirmam que uma das características dos Marcadores Discursivos é a heterogeneidade da sua entidade categorial, podendo ser conjunções, frases conjuntivas, ou interjeições.

Se para a Gramática Tradicional estes fenómenos linguísticos são interjeições, para a Gramática do Texto e Análise do Discurso são MD ou MC. A Gramática Tradicional tem vinculado as interjeições à manifestação da subjectividade dos falantes. Embora verosímil, consideramos, no entanto, que esta visão não tem em conta que as interjeições, ao participarem como elementos da comunicação interpessoal, envolvem a dimensão social da comunicação como valor. Consideradas sob este ponto de vista, as interjeições deixam de ser vistas como elementos perversos à compreensão entre os falantes, porque estes terão em conta que são palavras mergulhadas nas suas realidades linguísticas e culturais.

Paralelamente, as interjeições podem exprimir a manifestação do poder e caracterizar o falante em termos do registo de língua que usa, ou de região. O gráfico 3.5 mostra-nos essa tendência de estratificação social por via do uso das interjeições. Parece-nos, pois, que as interjeições são usadas na actividade discursiva socialmente estruturada e

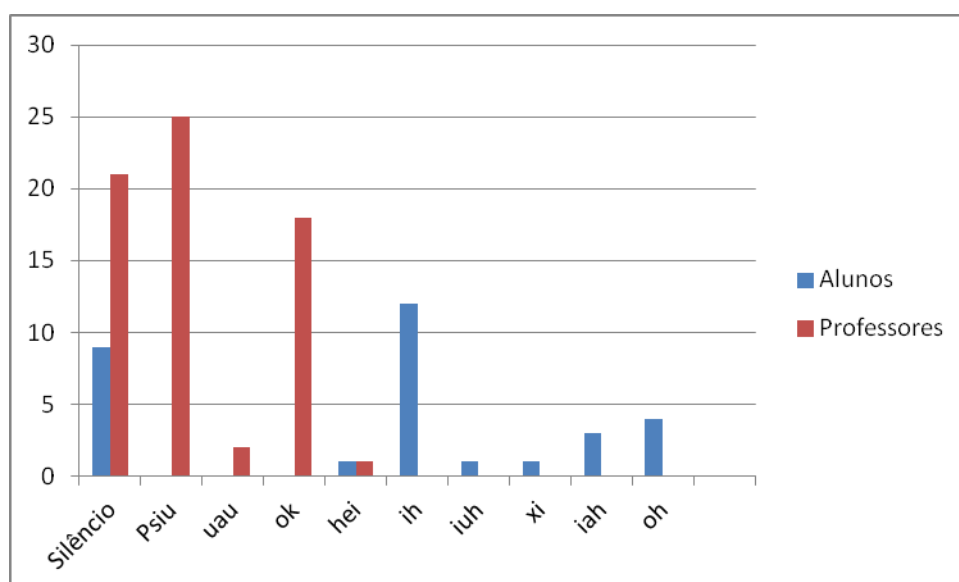
colaborativamente construída (Araújo e Sá, 1996), para satisfazerem as necessidades de comunicação dos falantes.

Sendo a língua um instrumento de interacção verbal, as interjeições podem ser consideradas como a manifestação da cultura subjectiva dos falantes, expressas através dos valores e das crenças. Isto é, os falantes ao seleccionarem determinadas interjeições em detrimento de outras, acreditam que elas traduzem os seus sentimentos e vontades.

Na Gramática do Português Europeu (Portugal) não identificamos expressões como “iuh!”, “xi!” e “iah!”. Todavia, elas foram identificadas no Português falado no Brasil (Jubran e Koch, 2006). Os fenómenos das interferências linguísticas que acompanham a difusão do português, tornam difícil determinar a proveniência de interjeições como “ih!”, “iuh!”, “xi!”, embora possamos presumir que “iah!” seja uma forma degradada do inglês “yes”.

No caso moçambicano, onde há vinte grupos linguísticos, e todos eles usam pelo menos as expressões “ih!”, “iuh!”, e “xi!”, como interjeições, julgamos que o seu emprego no Português corrente de Moçambique só tem enquadramento se considerarmos fenómenos de interferência linguística.

Gráfico 3.5: Distribuição das Interjeições pelos professores e alunos:



A observação do gráfico 3.5, parece mostrar a estratificação social dos falantes, pois as interjeições “ih!”, “iuh!”, “xi!”, “iah!” e “oh!”, são usados principalmente por alunos, cujas características já mencionámos no capítulo segundo. Por outro lado, as interjeições usadas pelos professores podem ser enquadradas no âmbito do exercício do poder subjacente à actividade docente: incentivar a aprendizagem e controlar a disciplina (frase 1).

1.1. Uso das interjeições pelos professores

O nosso *corpus* permitiu-nos distinguir os seguintes grupos de interjeições usados pelos professores: as interjeições da persuasão, as interjeições da emoção, e as interjeições da cognição.

As interjeições Persuasivas (silêncio e chamamento):

(1)

35.Eugénio: chamo-me Eugénio Paulo Mambonha. Nasci em Maputo ...sou saudável forte sou charmoso. ((risos)).

(...)

39.Eugénio: não namoro. Não namoro porque ainda é cedo. ((risos)). Estou a fazer a décima classe na Escola Secundária Nelson Mandela. Os meus pais todos estão vivos. ((risos)). Não podem me dar tudo o que eu quero mas pelo menos a metade daquilo que eu quero. Maputo aos dezassete [AB]. ((risos)).

Professora:

[
Silêncio!

Outros alunos:

[
ah:: este

exagerou senhora professora. (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

(2)

48.Professora: quem é que acha que está incorrecto? *Psiiu!* Quem é que acha que está incorrecto? {pp} Todos acham que está correcto?

[

Eugénio:

Pode dizer (...)

49.Eugénio: sim:: ((risos)).

50.Professora: a autobiografia do vosso colega está correcta, embora tenha exagerado algumas coisas [REP] né? ...ainda tem alguma dúvida sobre autobiografia?

51.Alunos vários: não:: ((coro)). (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

Observamos no primeiro exemplo a utilização da interjeição “silêncio!”, e no segundo, o uso da interjeição “psiu!”, pela professora. Nas duas situações, o emprego das interjeições visava persuadir os alunos a não fazerem barulho ou a manterem-se calados. O acto de persuadir baseou-se na constatação de que os alunos perturbavam o funcionamento normal da aula, através do barulho. Neste sentido, a selecção das interjeições “silêncio!” e “psiu!”, cujos sentidos sugerem ordens ou conselhos, tinha como objectivo a reposição da disciplina na aula.

A interjeição “silêncio!” tem a sua origem no substantivo “o silêncio” e equivale à frase “por favor faça silêncio!”. Em relação à interjeição “Psiu!”, apesar de não ter origem em nenhuma categoria gramatical foi também usada com o significado de “por favor faça silêncio!”.

Como afirma Vilela (1999: 269), a interpretação das interjeições depende da «situação e do contexto, em que intervêm também a entoação, a mímica, o gesto do falante, etc.». De acordo com este autor, «uma mesma expressão pode significar alegria, surpresa, ódio, receio, etc.».

No que diz respeito ao uso, estes marcadores discursivos são utilizados nas situações de violação do princípio geral da cooperação. No caso em análise, a violação é de índole qualitativa, pois tem a ver com a falta de engajamento dos participantes na tarefa de tornar clara a comunicação, pois faziam barulho, e falavam em simultâneo (sobreposição de vozes). De outro modo não seria justificável o emprego destas interjeições.

De acordo com Vilela (1999: 269) «As interjeições apresentam muitos elementos marginais²⁵ à língua: por exemplo psiu!, pchiu!. Não possuem qualquer caracterização morfológica e não exercem qualquer função na frase».

²⁵ Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999: 4057) também se referem aos MD como sendo elementos marginais à língua, que não exercem qualquer função sintáctica na frase.

Se tomarmos em consideração a perspectiva funcionalista em que se defende que o texto é unidade de língua em uso, unidade semântica, portadora de sentido, então é possível analisarmos as funções das interjeições do ponto de vista das macrofunções ideacional, interpessoal e textual (Halliday, 1975)²⁶. E, por conseguinte, os marcadores como “psiu!” não serão elementos marginais à língua, mas sim elementos que fazem parte do repertório da língua, e seleccionados pelos falantes para a expressão da sua visão do mundo.

O que acabámos de afirmar tem sustentação em vários estudos que apontam que a linguagem é usada essencialmente para fins sociais (Saussure, 1916 [1995]; Clark, 1996; Bakhtin, 1929 [2006]). Nesta perspectiva, o uso da linguagem envolve a produção de sentido pelo falante e a compreensão da linguagem pelo ouvinte (Halliday et. al., 1974; Clark, 1996; Clark e Clark, 1977; Maingueneau, 1977).

Na sua obra «Marxismo e Filosofia da Linguagem», Bakhtin afirma que há uma relação entre o signo e a ideologia e que os recursos linguísticos usados na organização textual não são meros recursos formais e jogos, visando embelezar a frase. Para o autor, a forma de organização do signo na frase, bem como a selecção dos outros recursos linguísticos, revela um comprometimento de índole ideológica. E acrescenta:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenómeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objectiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objectivo. (Bakhtin, 2006: 31)

A nível discursivo, e partindo da constatação de que a professora impõe, através das interjeições, um comportamento que deve ser observado pelos alunos, naquele momento da comunicação, sem que este possa interferir ou alterar a decisão tomada,

²⁶ Segundo este autor, a função ideacional corresponde à função referencial ou cognitiva; a função interpessoal diz respeito ao estatuto ou posição do falante em relação ao ouvinte e a função textual é a que possibilita a estruturação do texto de modo adequado ao contexto.

podemos afirmar que as interjeições “silêncio!” e “psiu!” fazem parte do modo autoritário do discurso (Orlandi, 1983).

Estas interjeições podem ser usadas de forma alternada numa situação de comunicação, como forma de reforço ou insistência:

(3)

333.Aluno Y: a caneta brincava Laura. ((risos)).

334.Professora: *psiu! Silêncio! Psiu! Silêncio::!* A caneta brincava Laura. Está certo?

335.Alunos vários: não:: ((coro. Risos)).

336.Professora: *psiu! Silêncio:!* Sim. Aí no fundo. *Silêncio:!* Vosso colega tem uma ideia. Sim. (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

Nesta aula, a professora pediu aos alunos que transformassem a frase “A Laura brinca com a caneta”, da voz activa em voz passiva. Como o extracto mostra, o aluno Y tem dificuldades em resolver o exercício. Respostas como a deste aluno, provocavam gargalhadas e situações de indisciplina na aula. Por essa razão, e para impor a ordem, a professora usou as interjeições da persuasão.

Como afirma Adilson Citelli, o discurso autoritário é a formação discursiva por excelência persuasiva, pois

é aqui que se instalam todas as condições para o exercício de dominação pela palavra ...visto que o tu se transforma em mero receptor, sem qualquer possibilidade de interferir modificar aquilo que está sendo dito. É um discurso exclusivista que não permite mediações ou ponderações. (Citelli, 2001: 39)

Quanto à interpretação da interjeição “psiu!”, como já vimos, para além do sentido de silêncio, em outros contextos, sobretudo informais, poderá ocorrer com o sentido de “chamamento” (o equivalente a “hei, espere!”).

Independentemente do seu sentido, este marcador discursivo faz parte do grupo das interjeições da persuasão. Deste grupo também fazem parte as interjeições de chamamento como “hei!”:

(4)

4.Professora: uhn: vocês estão a mostrar que são assim mesmo. E eu esqueci o meu plástico com aquelas coisas ali. ((risos ... barulho)). *Hei!* Estão a fazer muito barulho faz favori ((paragoge)) ehn?

[

Alunos:

não professora.

(Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

As interjeições emotivas (Surpresa e Entusiasmo):

Como já o referimos, os professores usaram os marcadores da emoção na sua interacção com os alunos. Conforme podemos observar no gráfico 3.5, trata-se da interjeição “uau!”, que em todos os contextos do nosso *corpus* (exemplo 5), foi usada para exprimir, simultaneamente, surpresa e entusiasmo, embora investigadores como Rebello (2003) vinculem esta interjeição apenas à surpresa:

(5)

75.Luciana: eu tenho duas avós.

76.Professora: *uau!* Ela diz que tem duas avós. Ah sim avó materna. *Okei*. Todos sabem o que é isso avó materna e avó paterna?

[

Uma aluna:

as duas [AB]

77.Luciana: a materna vive na Beir-/ ... a materna gosta muito de cantar e dançar. ((risos)). (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

As interjeições cognitivas (Aprovação):

Retomemos o exemplo anterior (5). Durante a interacção, a professora usa a interjeição “ok”, aqui expressa “okei”²⁷. O valor discursivo desta interjeição pode remeter-nos para a aprovação do que se disse (equivalente a “é isso mesmo!”), ou pode indicar indiferença do falante em relação ao que ouviu (equivalente a “tudo bem!”). Neste último

²⁷ No livro «The Lost Symbol» de Dan Brown, encontramos registada a palavra “okay” (Brown, 2009: 76), o que nos leva a deduzir que na língua inglesa esta forma corresponda à expressão oral.

caso, o valor discursivo da interjeição “ok” é neutro, e pode ser equiparado aos «metadiscursivos conversacionales»²⁸, nomeadamente, “sí”²⁹ (Martín Zorraquino e Portolés Lázaro, 1999: 4191-4192).

Se relacionarmos o emprego do “sí”, em (i), - exemplo dado pelos autores acima citados, - com o uso da interjeição “ok” em (5), verificaremos que, tanto num como noutro caso, estes marcadores discursivos sinalizam a recepção da mensagem emitida, sem a pretensão de reproduzir ou ratificar:

(ii) A: *Cuántos años hace que veraneas en Lecumberri?*

B: *Sí. Vinimos aquí en el 56...*

A: *Un montón de tiempo!*

B: *Pues más de cuarenta años...* (Martín Zorraquino e Portolés Lázaro, 1999: 4193)

Para além do que acabámos de afirmar, e relacionando ainda o nosso *corpus* com os estudos de Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999) sobre os «metadiscursivos conversacionales», observamos que o MD “ok” pode ser usado na posição inicial do discurso para sinalizar o “feedback” e a mudança de turno na interação verbal. Como podemos observar, no exemplo (6), o valor discursivo de “ok” confunde-se com o advérbio de afirmação “sim”:

(6)

125.Pryesh: a a soberania reside no povo. O povo moçambicano exerce a soberania segundo as formas fixadas na Constituição.

126.Professor: *ok*. Eh:: antes disso estávamos a falar de paz. O que que entende por paz primeiro. O que é a paz? {pp} Moça/ Mo/ Nós estamos em paz desde dia 4 de Outubro noventa e dois. O que é que entende por paz? Antes de tentar (). (Colégio Académico da Beira: aula 1)

²⁸ Segundo estes autores, «los marcadores metadiscursivos conversacionales forman parte de los procedimientos que utilizan los interlocutores para construir la conversación. Vienen a representar trazos del esfuerzo que realizan los hablantes para formular e ir organizando su discurso (Briz 1993^a, 1993b; Briz e Hidalgo 1998). En ciertos casos, se los ha considerado también marcas que, en la oralidad, cumplen un papel parecido al de los signos de puntuación que se emplean en los textos escritos (Gülich 1970)».

²⁹ Advérbio afirmativo (espanhol).

1.2. Uso das interjeições pelos alunos

As interjeições persuasivas (silêncio):

(7)

279.Professora: não façam barulho por favor.

280.Aluna: *silêncio!* ((apelo de uma aluna)). (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Como já referimos, a interjeição “silêncio!” tem origem na frase “por favor faça silêncio!”. Nesta frase, observamos a combinação da frase imperativa “faça silêncio!” com o MD “por favor”. Este MD (que geralmente é utilizado como forma de cortesia, sendo neste caso, uma falsa cortesia), foi usado como forma de protesto. O uso de “silêncio!” pela aluna é, pois, um reforço do protesto da professora. Nota-se que o objectivo dos falantes em (7) é o mesmo: impor a modificação de um comportamento ao ouvinte.

Contrariamente ao discurso autoritário proferido pela professora em (1) (2) e (3), o apelo da aluna só pode ser entendido como uma sugestão, ou um protesto, no contexto formal da sala de aulas (a não ser que fosse responsável da turma ou de grupo). Os nossos registos trazem evidências de que os alunos usam a persuasão junto dos colegas para apelarem à cooperação com a professora:

(8)

162.Professora: deixem lá ela concluir. Assim não dá. Assim não dá. Continua!

163.Luciana: toda a turma fez barulho. Quem não fez barulho pelo menos não ficou calado. Estavam a gritar silêncio silêncio aumentava o barulho. Na aula de Física também. Fizeram barulho. Eu fiquei todo o tempo calada ((A turma protesta e faz muito barulho)).

164.Sheila: *silêncio!* Não acabou s'tora. Ainda não acabou. S'tora! S'tora! Luciana ainda não acabou. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 2)

Interjeições emotivas:

a) Espanto:

(9)

44.Professora: quantos netos é que ela tem?

45. Aúria: *iuh!*:: somos muitos. ((risos))

[

Professora: como é que ela se chama?

[

Uma aluna: não percebi s'tora.

[

Outros alunos: s'tora nós não ouvimos.

(Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

A interjeição “*iuh!*” foi usada apenas pelos alunos e apenas numa ocasião. No entanto, é uma interjeição que é muito utilizada na comunicação quotidiana em Moçambique por falantes com um elevado nível de interferência das Línguas Bantu. É uma interjeição que pode servir para caracterizar o grupo social que o utiliza, estratificando-o. De um modo geral, o sentido de “*iuh!*” é marcado pela entoação acentuada e pode referir-se a espanto, recusa, lamentação ou ainda a combinação de sentimentos/comportamentos, como parece este caso.

Por essa razão, observando a sua ocorrência em (9), acreditamos que seja uma interjeição que exprime, sobretudo, o espanto, embora possa ser considerada a possibilidade de lamentação, o que é, todavia, pouco provável, na medida em que na sociedade tradicional moçambicana se encoraja a reprodução, e isto é sinal de fertilidade, de grandeza, de afirmação da família.

Parece-nos que esta interjeição ocorre apenas no Português de Moçambique, pois não encontramos o seu registo no Português Europeu, nem no Português do Brasil (que são as nossas maiores referências bibliográficas no estudo que estamos a realizar).

Em (10), observamos a ocorrência da interjeição “*ih!*”, que nos remete, sobretudo, para o sentido do espanto, de estranheza em relação ao nome “Fausia”, porque a pronúncia mais conhecida é “Fáusia”.

Relativamente aos sentidos das interjeições, o contexto de uso da interjeição “*ih!*” ajuda-nos a identificar outras possíveis interpretações. Por exemplo, a co-ocorrência de espanto e descoberta (interjeição cognitiva):

(10)

49.Fáusia: a minha avó ela chama-se Fausia. Não eu sou Fáusia. Ela é Fausia. Ela [AB].

[

Um aluno:

ih!

[

Professora:

ok! Afinal tu és Fáira ((a Fáusia também é conhecida por Fáira)) ou Fausia dela? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Em (11), observamos a ocorrência da interjeição “xi!”. Este MD é usado em sinal de reprovação do falante em relação ao conteúdo da autobiografia do seu colega. Esta reacção é manifestada por vários alunos que consideram exagerados os detalhes apresentados para uma autobiografia:

(11)

35.Eugénio: chamo-me Eugénio Paulo (Mambonha). Nasci em Maputo Matola aos cinco de Janeiro de mil novecentos e noventa. Comecei a estudar com cinco anos de idade na Escola Primária da Matola C. Fiz a sétima classe na Escola Primária Completa 30 de Janeiro. Nasci numa família normal que não tem tudo a mais nem tudo a menos. Não sofro/ Não sofro de nenhuma doença. Sou saudável forte sou charmoso. ((risos)).

[

Uma aluna:

xi!

36.Aluna: disse o quê? Disse o quê? ((risos)). (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

b) Lamentação:

Neste contexto (12), a aluna 6 interrompeu o seu discurso, devido à incapacidade de dar continuidade à sua resposta sobre a questão apresentada pela professora. O uso da interjeição “oh!” equivale a dizer “desculpa, mas não sei!”:

(12)

56.Professora: um voluntário p'ra para dizer o que são substantivos. Um voluntário.

57.Aluna 6: são palavras *oh!*

58.Professora: levante-se e responda. Sim.

59.Aluna 6: são palavras que qualificam o nome.

60.Professora: substantivos? São palavras que qualificam o nome?

[

Alunos: não! (Escola Secundária Nelson Mandela: aula1)

No Português de Moçambique é comum os falantes usarem a interjeição “oh!” para dizerem “não sei!” ou “sei lá!”, ou ainda para manifestarem desinteresse em relação a algum assunto. De igual modo pode ser utilizado como subterfúgio para os falantes não darem satisfações. Isto é comum em camadas socialmente desfavorecidas.

Interjeições cognitivas (Aplauso):

(13)

189.Nino³⁰: no assunto da minha colega Fáira. Quem é que quer gastar dinheiro aqui na escola e não quer passar?

190.Alunos vários: *iah!* Eh:~!

191.Professora: mas escutem! Quais são as tuas notas? {pp} ((risos e aplausos)). Estudas? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Como podemos observar, o uso da interjeição “iah!” ocorre numa situação de apoio às declarações do aluno Nino, que se insurgia contra as críticas de Fáira aos colegas com baixo rendimento escolar:

108.Fáira: Se a pessoa quer ganhar a pessoa esforça-se. Ela pode conseguir. Não é eu entrar no campo a saber que vou perder. Mas a pensar ganhar não me esforçar

³⁰ Não possuímos os dados linguísticos deste aluno. Provavelmente tenha estado ausente no dia da realização do inquérito.

tanto para ganhar. Esforçar-me do estilo vou perder. Eu quero ganhar mas sabendo que vou perder. A pessoa não sabe o que quer porque ela quer ganhar. Ela tem que entrar no campo a pensar que vou ganhar. Esforçar-se para ganhar. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

À semelhança da interjeição “iuh!”, também não encontramos o registo da interjeição “iah!”³¹ nos estudos portugueses. Parece-nos um empréstimo do termo inglês «yeah», que é uma corruptela do «yes» (sim).

De tudo quanto dissemos sobre as interjeições, e segundo José Pinto de Lima, na sua abordagem sobre “frase, enunciação, enunciado e proposição”, podemos afirmar que à semelhança de “Olá!” e “Adeus!”, as interjeições são frases e têm «significado em português, e servem para a prática de actos linguísticos». Contudo «não têm estrutura sintáctica, mas para além disso também não exprimem qualquer proposição, não havendo nelas nem referência a qualquer objecto nem predicação. Com elas não se podem fazer afirmações.» (Lima, 200: 28).

³¹ Encontrámos o registo de “yeah” em Brown (2009: 20).

SECÇÃO 5

1. AS DISFLUÊNCIAS VERBAIS

Os fenómenos das disfluências são típicos da organização textual interactiva. A sua ocorrência prende-se, a nosso ver, com a necessidade que os falantes têm de aperfeiçoarem o seu discurso, ou então, de resolverem as dificuldades momentâneas relacionadas com o que devem dizer e com o como devem dizer.

Segundo Sandra Merlo, as disfluências são uma das componentes da fluência verbal. Consideradas nesta perspectiva, as disfluências perdem o sentido de “erro” ou “defeito de fala”, porquanto, na óptica desta pesquisadora, não há falantes que não apresentem algum tipo de disfluência na fala.

Segundo a nossa fonte, há dois tipos de disfluências:

- *A hesitação/ disfluência comum está presente na fala de todos os falantes. São as pausas silenciosas hesitativas, as pausas preenchidas, os prolongamentos finais, as repetições de palavras e os falsos inícios.*
- *A hesitação/ disfluência gaguejada está presente mais tipicamente na fala de pessoas com gagueira, embora ocasionalmente possam ser observadas em falantes que não gaguejam. São as repetições de sons e sílabas, os prolongamentos iniciais e os bloqueios (“travamentos”).* (Merlo, 2008: 1).

Herbert Clark e Thomas Wasow, nas suas pesquisas sobre a «Repetição na fala espontânea»³², agrupam as disfluências sob duas perspectivas:

In one tradition, they are treated mainly as the outcome of processes that, once initiated, run off without intervention. We call these pure processes (...) In a second tradition, disfluencies are viewed mainly as the result of certain strategies – processes with options under a person’s control. (Clark e Wasow, 1998: 202)

³² Retomaremos esta questão quando abordarmos o tema referente as Repetições na interacção verbal, ainda nesta secção.

Ao analisarmos os exemplos que estes autores nos fornecem, verificamos que as disfluências estão ligadas às dificuldades que os falantes enfrentam na planificação do discurso, pois eles têm que assegurar que os seus interlocutores estão sincronizados, tanto com eles, como com o discurso. Isto é, as disfluências ocorrem em resultado do controlo do discurso.

O exercício do controlo do discurso é um processo de monitorização, que implica o uso de recursos linguísticos tais como as pausas preenchidas/ pausas silenciosas, as repetições, as reformulações, os falsos começos, entre outros.

Estes fenómenos linguísticos também são referenciados por Robert Eklund no livro «Disfluency in Spontaneous Speech». Segundo este autor, podem ser incluídas na categoria das disfluências, fenómenos como as pausas, as hesitações, as pausas preenchidas (“err” words), as palavras truncadas, as repetições, os prolongamentos de sons, e as reformulações (Eklund, 2003: 3).

Moniz, Mata e Viana (2008: 331) após analisarem as propostas de disfluências de Shriberg (1994) e Eklund (2004) elaboraram um quadro das “categorias de disfluências”, no qual apresentam os seguintes fenómenos linguísticos: pausas preenchidas, alongamentos, repetições, fragmentações, substituições, apagamentos, inserções e marcadores de edição.

Para Strassel (2004), as disfluências podem ser de dois tipos:

- “Fillers”³³ – incluindo as Pausas, Marcadores Discursivos, Termos Explícitos de Edição e Apartes/Parêntesis.
- Disfluências Editadas – incluindo as Repetições, Revisões e Recomeços.

De tudo quanto fizemos referência, dedicar-nos-emos, nesta secção, à análise das Pausas Silenciosas (PS) e das Disfluências Editadas, nomeadamente, as Repetições (REP), na sua condição de elementos estruturadores do discurso e estratégias que os falantes adoptam na produção textual-interactiva, em contexto pedagógico.

³³ Para Vilela (1999: 479) «fillers» são «expressões de valor zero para ocupar espaços vazios».

1.1. As Pausas Silenciosas (PS)

Segundo Merlo (2008: 1), há dois tipos de Pausas Silenciosas: as pausas silenciosas hesitativas e as pausas silenciosas fluentes. As pausas silenciosas fluentes ocorrem geralmente em fronteiras sintácticas fortes, isto é, entre frases, orações ou sintagmas, e caracterizam-se, segundo esta autora por «diferenças significativas na frequência vocal antes e depois da pausa». Estas pausas não são respiratórias, mas sim pausas para a demarcação de significados.

Ainda de acordo com Merlo (2008: 1), «na fala de pessoas sem distúrbios de comunicação, 70% das pausas silenciosas são fluentes, enquanto os demais 30% são pausas silenciosas hesitativas». De acordo com Merlo, os falantes considerados fluentes apresentam pausas em quantidade, duração e distribuição adequadas.

As Pausas Silenciosas produzidas pelos professores

Observadas as ocorrências, parece-nos que os professores usam a PS essencialmente para a organização textual-interactiva, quer como (i) estratégia para a estruturação do seu próprio discurso, na introdução e mudança de tópicos (17), quer como (ii) estratégia para auxiliar o aluno a estruturar o seu próprio discurso (18):

(17)

187.Professora: Falta de responsabilidade. Não sabe a quem entregou o caderno {pp} Acentuar a palavra "já". {pp} Deixe um pouquinho. Deixa lá um pouco {pp} Samuel ainda não voltou? Onde é que está o Samuel? ... Samito Samito ... Seja breve {pp} Estamos a falar da primeira oração da segunda oração e não do segundo oração. Vamos corrigindo a resposta eh: aliás o exercício da F10. Atenção para todos. F10. Mabeibe vai falar em voz alta. (...) ficar de lado. Vamos prestar atenção à F10. {pp} Sim. (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

Este extracto é a reprodução de um momento da aula em que a professora verifica os trabalhos realizados pelos alunos em casa. Ela vai de carteira em carteira, observa os trabalhos dos seus alunos e faz comentários. Enquanto isso, outros alunos resolvem o exercício (análise sintáctica) no quadro.

Em (17), as Pausas Silenciosas ocorrem entre enunciados com valor de coordenação. Cada um dos segmentos discursivos seguido de pausa é uma frase que pode ser considerada independentemente da outra. Neste enunciado, podemos distinguir três momentos discursivos: (i) em que a professora se dirige aos alunos que estão nos seus lugares (carteiras) (por exemplo: “falta de responsabilidade. Não sabe a quem entregou o caderno”), (ii) em que se dirige aos alunos que estão a resolver o exercício no quadro (por exemplo: “Acentuar a palavra “já”), e (iii) o momento em que a professora se dirige ao aluno Samuel que estava a limpar o quadro (por exemplo: “Samito Samito ... Seja breve.”).

De acordo com Marcuschi (2006: 56), pausas desta natureza constituem «silêncios prolongados» e servem para a melhor planificação do discurso. Este é também o nosso entendimento em relação ao uso das pausas em (17) e (18), pois podem permitir uma correcta organização das ideias (do falante) que devem ser transmitidas aos alunos. Como sabemos, a planificação e a execução do discurso, quase em simultâneo, é uma das características da interacção na aula.

No exemplo (18), ocorrem dois tipos de PS, nomeadamente (i) as pausas fluentes e (ii) as pausas que ocorrem em contextos sintácticos ou junções fonémicas em que não está prevista a pausa. Por exemplo: “...plurissignificativa {pp} plurissignificativa: ... possui {pp} e possui um carácter dinâmico {pp} E possui um carácter dinâmico...”. Nestas circunstâncias constituem “pausas hesitativas” (Merlo, 2008: 1). Todavia, considerando o contexto da sua ocorrência, é nosso entendimento que estas não são “pausas hesitativas”, mas sim “pausas fluentes”, pois elas são usadas para a demarcação dos constituintes. Esta estratégia discursiva permite a repetição dos segmentos discursivos e possibilita que o ouvinte (o aluno) se organize para o registo dos seus apontamentos, tratando-se de um ditado:

(18)

32.Professora: então a interpretação da segunda [REP] da segunda frase requer eh:: associação ... Estão a perceber? {pp} Então podemos [AB] o tempo é muito escasso {pp} Já tínhamos começado a: com o telefone na aula passada. Vocês que podem registar aí {pp}. Linguagem conotativa (figurada) [REP] plurissignificativa {pp} plurissignificativa: ... possui {pp} e possui um carácter dinâmico {pp} E

possui um carácter dinâmico. Linguagem denotativa {pp} (objectiva): quando representa o significado real {pp} ... não possui um valor estático {pp} possui um valor estático ... estático como por exemplo termos técnicos como por exemplo os termos técnicos e sentidos [REP] {pp}. TPC. Eh: vocês já ouviram falar de figuras de estilo? (Escola Comercial de Maputo: aula 1)

Neste exemplo (18), ocorre também a PS resultante de problemas de planificação. A falante suspende o discurso, em consequência da mudança de ideias. Por exemplo: “não possui um valor estático {pp} possui um valor estático”. Este procedimento discursivo é uma “substituição”. Relativamente a este procedimento, Clark e Wasow (1998: 201) afirmam que os falantes quando mudam de ideias, podem suspender o discurso e acrescentar ou substituir palavras que já tinham sido produzidas («...when speakers change and then add to, delete, or replace words they have already produced. Disfluencies have long been used as evidence of planning»).

As Pausas Silenciosas produzidas pelos alunos

O discurso do aluno também é caracterizado pela ocorrência das pausas silenciosas. Identificámos dois tipos de PS: (i) pausa que evidencia o silêncio do aluno enquanto executa o discurso (19), e (ii) pausa que evidencia o silêncio do aluno por incapacidade de resolver um problema em breve espaço de tempo (20).

(19)

74.Professor: o que é um país independente?

75.Jhoice: um país independente é aquele que não depende dos outros. Moçambique um pouco antes estava: dependente porque: {pp} ahn:.. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

Neste exemplo (19), observamos a ocorrência da pausa hesitativa, seguida de uma pausa preenchida com prolongamento. Neste caso, a falante (Jhoice) enfrenta dificuldades de planificação e execução do discurso. Ela não consegue formular toda a frase e vê-se obrigada a introduzir uma pausa. Esta situação vai de encontro ao postulado por Clark e

Wasow (1998: 201), segundo os quais, os falantes introduzem uma pausa plena ou uma pausa preenchida quando não conseguem formular uma frase de uma só vez: «When speakers cannot formulate an entire utterance at once, they may suspend their speech and introduce a pause or filler before going on».

Em (20), observamos que no momento inicial da interação, o aluno Inocênciao fica em silêncio, isto é, não responde à pergunta da professora. E o silêncio co-ocorre com outras intervenções, tanto da professora, como da sua colega Valda:

(20)

233.Professora: Valda. Valda vai ao quadro. Lê ... Vamos lá ser breves. Vamos a F³⁴12 e 13 ... Quem vai ao quadro dos rapazes? Inocênciao vai ao quadro. Vacha não acertou? ... Seja breve ó Inocênciao. Porquê não aqui logo abaixo? {pp} F F13 {pp}. Porquê pai com letra/ com inicial maiúscula Inocênciao? Porquê pai com inicial maiúscula? ((os alunos conversam enquanto resolvem o exercício))

Inocênciao: {pp} Menos conversa {pp} Ó Inocênciao ahn? Como é que é essa divisão silábica aqui? Como é que interrompe esta palavra ahn? ... A Vacha só/ Vacha não. Valda. Valda só está a adivinhar.

234.Valda: s'tora não estou a adivinhar. Estou a fazer.

(...)

255.Professora: Iara pastilha tira da boca. Guarda isso. Seja breve. Menos comentário ... Vamos a F13. F13. Inocênciao.

256.Inocênciao: “Come pois o teu pai está a tua espera”.

257.Professora: “Come pois o teu pai está a tua espera”. Como é que fica isso?

258.Inocênciao: primeira oração: “Come pois o teu pai”.

259.Alunos vários: ih.: ((risos)). (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

Como podemos observar, o aluno Inocênciao só dá a resposta após a insistência da professora. Neste contexto, estamos perante um silêncio que é simultaneamente uma pausa e uma hesitação. O exemplo mostra-nos que o silêncio do aluno Inocênciao ocorre no contexto de busca de uma resposta, e não por iniciativa de não dar a resposta. Por outras

³⁴ F é abreviatura de Frase. As frases do exercício estão enumeradas.

palavras, o silêncio aqui não é uma resposta, mas um momento da resposta. Faz parte da estrutura organizacional da resposta do aluno Inocência. E é, por essa razão, hesitação e pausa. Aliás, a resposta errada só prova que o silêncio é motivado.

Para Marcuschi (2006: 51), «os silêncios intraturnos, com uma certa duração e no contexto de um padrão entoacional característico (reiteração de pausas), são prováveis hesitações, sobretudo se vierem em contextos sintáticos ou junções fonémicas em que não é prevista pausa».

1.2. As Disfluências de Edição (DE)

Segundo Ribeiro (2006: 17), as disfluências de edição constituem «porções do discurso nos quais a produção do falante não se apresenta completa, nem fluente. Em vez disso, o falante opta por corrigir ou alterar a produção, ou abandoná-la inteiramente, começando de novo».

Ribeiro (ibidem: 18), e retomando a tipologia de Strassel (2004), afirma que existem três categorias de disfluências de edição, a saber: (i) as revisões, (ii) os recomeços, e (iii) as repetições.

(i) As revisões:

As revisões apresentam na sua estrutura padrão um *reparandum*, uma fase de edição opcional e uma correção. O *reparandum* é a parte do discurso que é substituída ou cancelada, seguindo-se a interrupção e a fase da edição, que poderá ser realizada por uma pausa preenchida ou por um MD do tipo “quer dizer”. A correção é a substituição do *reparandum*.

Apesar da existência de uma estrutura padrão das revisões, verificamos que elas são flexíveis, pois podem ser constituídas por um *reparandum*, seguido por um MD como “aliás”, “portanto”, etc. a anteceder a respectiva correção (21 e 22), ou ainda, por um *reparandum*, seguindo-se a correção (23):

(21)

3.Professora: temos {pp} para a nossa aula de hoje como já estavam preparados eh eh o tema é “Textos orais ou escritos de comunicação” aliás “de chamada de atenção e argumentativos” ... (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

(22)

355.Professora: eu acho Vicente não percebeu a pergunta. Percebeu? [sobreposição de vozes. Aluna: não]. É que ela dizia atenção. Vamos lá prestar/ mais uma vez. Eu vou dar uma chance ao Vicente. Ela dizia que o aviso portanto no aviso dá-se uma informação a um público já identificado não é isso? ...(Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

(23)

26.Ricardo: eh:: ao longo do primeiro trimestre (...) Dissemos que a Língua Portuguesa é importante porque ajuda-nos a comunicar com os outros países. Eh:: {pp} também: dissemos que a Língua Portuguesa na Língua Portuguesa tem termos que na Língua Materna não existem ...acho que é: isto só. (Colégio Académico da Beira: aula 2)

O conceito de revisão aplicado neste texto refere-se aos mecanismos de autocorreção do falante que reformula o seu discurso, logo que se apercebe ter dito o que não queria dizer. Considerando ter cometido um “erro”, ele não precisa de uma intervenção externa para realizar a reparação.

Por outro lado, entendemos por revisão o procedimento de autocorreção, em que o falante está empenhado com a (re)posição da verdade e da qualidade do discurso. Ao proceder assim, o locutor evita ser falso, e contribui para que a sua comunicação seja verdadeira (Grice, 1975). As revisões são, por essa razão, estratégias de reconstrução do discurso adoptadas pelos falantes quando empenhados na produção de discursos fluentes. Neste sentido, distinguimos a “revisão” da “correção”, considerando que esta exige a intervenção do outro sobre o texto ouvido ou lido, com o propósito da reposição da verdade.

(ii) Os recomeços:

Os recomeços, também conhecidos por “falsas partidas”, constituem reformulações textuais sem o recurso às revisões/correções e às repetições. Nesta estratégia discursiva, o falante abandona o que disse anteriormente e constrói um novo texto. Em relação ao recomeço, também se pode aplicar a máxima da qualidade (Grice, 1975), na medida em que a reformulação pressupõe a vontade de o falante dizer a verdade:

(24)

28.Wongay: eu vou falar de/ [AB] vou resumir todas as aulas. Não vou dizer praticamente tudo mas vou expor dados básicos ... e aí eu queria encerrar {pp} nos textos poéticos. (Colégio Académico: aula 2)

(iii) As repetições:

As repetições, à semelhança das revisões e dos recomeços, são uma das características do texto falado. Estudos diversos referem que as repetições podem ser consideradas na perspectiva de disfluências (Clark e Wasow, 1998: 201), e na perspectiva de estratégias de formulação textual discursiva (Clark e Wasow, 1998: 20; Castilho, 2003: 113; Marcuschi, 2006: 219 e Andrade, 2006: 98).

As repetições consideradas na perspectiva de disfluências são vistas como falhas resultantes da má planificação do discurso e erros que os falantes devem evitar. Tanto é assim que assistimos a situações, na escola, em que os falantes (particularmente alunos) são aconselhados a evitar as repetições no seu discurso oral ou escrito.

Na perspectiva de estratégias, embora as repetições resultem, geralmente, das dificuldades na planificação e execução do discurso, elas são consideradas intenções que os falantes usam para realizar as reparações e para manter o contacto.

Marcuschi (2006: 221) define as repetições como sendo «a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo». Este autor esclarece a utilização de alguns termos nesta definição da seguinte forma:

- a) A expressão 'segmento textual' designa qualquer produção linguística de um texto oral, seja ele um segmento fonológico, uma unidade lexical, um sintagma (um constituinte suboracional) ou uma oração;
- b) O termo 'idêntico' refere uma repetição, em que o segmento repetido é realizado sem variação em sua relação com a primeira entrada; seria a repetição exata;
- c) O termo 'semelhante' aponta para a produção de um segmento com variação, seja no item lexical ou na estrutura (ou parte dela), incluindo-se aí a variação prosódica;
- d) A expressão 'evento comunicativo' designa uma unidade de interação desde seu início até o final. Essa especialização faz com que a repetição seja observada no âmbito do mesmo evento comunicativo como condição necessária para consideração. (Marcuschi, 2006: 221-222)

Segundo este autor, as repetições são motivadas por factores de ordem interaccional, cognitiva, textual ou sintáctica. Relativamente às manifestações das repetições, Marcuschi (ibidem: 223) afirma que, quanto à produção, os segmentos repetidos podem distribuir-se entre as «auto-repetições» (em que o falante realiza a repetição na sua fala), e as «heterorrepetições» («em que o interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor»). No que diz respeito à sua distribuição na cadeia textual, as repetições podem ser adjacentes (contíguas ou próximas da Matriz³⁵), ou estarem distantes (no caso de um mesmo segmento ser repetido vários tópicos adiante).

De acordo com Marcuschi (2006: 223), as repetições podem ser feitas integralmente (neste caso a repetição reproduz na íntegra a Matriz). O autor chama a esse procedimento «repetições com identidade de forma» ou podem ser feitas com variação (por via da Nominalização ou da Flexão).

Quanto à categoria linguística do segmento repetido, este autor afirma que existem:

- a) *Repetições fonológicas* (aliteração, alongamento, entoação etc.);
- b) *Repetições de morfemas* (prefixos, sufixos etc.);
- c) *Repetições de itens lexicais* (geralmente N e V);

³⁵ Para Marcuschi (2006: 222), a Matriz (M) é a designação «da primeira entrada do segmento discursivo depois repetido. Caracteriza-se por operar como base ou modelo para a projecção de outro segmento construído à sua semelhança ou identidade, chamado de repetição».

d) *Repetições de construções suboracionais* (SN, SV, SPrep., SAdj., SAdv.);

e) *Repetições de construções oracionais*. (Marcuschi, 2006: 224)

Na sua obra intitulada *Repeating Words in Spontaneous Speech*, Clark e Wasow (1998: 203) afirmam que a repetição de palavras é muitas vezes tratada como um evento, mas que na verdade é uma sequência de processos, cada um com as suas próprias opções e limitações.

Na perspectiva de Clark e Wasow (1998: 203), existe um modelo de repetição de palavras que pode ser dividido em quatro fases:

Stage I: «Initial Commitment» (Compromisso Inicial)

Nesta fase, quando os falantes produzem uma palavra, tendem a comprometer os outros falantes em relação a um ou mais constituintes que formam a palavra e com o significado a transmitir.

Considerando a frase «I thought it was before sixty-five» (1.1.244), produzida por Reynard e dirigida a Sam, Clark e Wasow (1998: 203) afirmam que Reynard, ao iniciar o seu discurso através de «I», compromete-se a produzir enunciados iniciados por «I» e através deste transmitir algo a Sam, neste caso, o seu interlocutor. Entretanto, Sam espera que Reynard complete esta informação, a não ser que diga de outra maneira. A realização de tal compromisso tanto pode ser obrigatório como opcional. Isto é obrigatório através de uma expressão indispensável: o falante não produzirá qualquer expressão até completar a sua frase (Clark, 1996 apud Clark e Wasow, 1998: 203). Por outro lado, Reynard poderá retardar o seu compromisso («I»), através de um «filler» como, por exemplo, «uh», ou de uma alternativa, «well». Mesmo que faça o compromisso, ele é obrigado pelo processo a utilizar o «filler», como uma estratégia discursiva para alcançar um determinado propósito. De acordo com os autores que temos vindo a citar, quando Reynard produz «I», realiza algum compromisso, mesmo que depois suspenda o seu discurso.

Stage II: «Suspension of speech» (Suspensão da fala)

De acordo com Levelt (1989), apud Clark e Wasow (1998: 203), os falantes podem, em princípio, interromper o seu discurso em qualquer momento da enunciação. Consideremos o exemplo dado pelos autores:

Sam: «because you see I {-uh} some of our people, {. (clears throat)} who are doing LEs, {-u:m} have to consider which paper {.} to do, (1.1.39)».

Neste exemplo, as interrupções e os reatamentos estão assinalados com chavetas. Como afirma Clark e Wasow (1998: 203), Sam suspendeu o seu discurso por quatro vezes, aparentemente por diversas causas: na primeira interrupção substitui «I» por «some of our people who are doing LEs». Esta suspensão, segundo Levelt (1989) apud Clark e Wasow (1998: 203), é estratégica, porque depende do tipo de reparação que o falante pretende realizar. Na segunda interrupção, Sam pára depois de «people», provavelmente para pigarrear «to clear his throat». A terceira interrupção ocorre depois de «LEs» e a quarta após «paper», talvez porque ainda não tivesse planificado o que ia dizer.

Clark e Wasow (1998: 203) consideram que a interrupção do discurso não é característica típica da repetição, e que ela ocorre em diversos pontos e por diversas razões.

Stage III: «Hiatus» (Hiatos)

De acordo com Clark e Wasow (1998: 204), o hiato é o material que ocorre entre a interrupção e a retoma do discurso, aqui apresentado entre as chavetas na frase «well I {} I get rather fed up of some of these youngsters, (1.1.768)». Durante o hiato, os falantes podem realizar pausas silenciosas, pausas preenchidas, ou pigarrear. Retomando a frase de Reynard, na fase I, os autores que temos vindo a citar afirmam que Reynard substituiu o hiato pela pausa preenchida «uh», embora tivesse a opção de ficar em silêncio no restante tempo do discurso.

Stage IV: «Restart of Constituent» (Recomeço do constituinte).

Segundo Clark e Wasow (1998: 204), quando os falantes retomam o discurso depois do hiato, eles têm várias opções. Na frase «I suppose if I {uh} get more expensive ones, they'll be {.} safer, (1.1.467), quando Sam retoma o discurso depois de «I uh», ele simplesmente continua, contrariamente a Reynard (fase I), o qual repete «I». Em todas as frases consideradas (nas fases I, II e III), os falantes parecem ter duas principais opções: a) podem recomeçar com um dos constituintes interrompidos, ou b) podem continuar onde suspenderam o discurso. As repetições surgem quando os falantes seguem a primeira opção. Os falantes não podem reatar o discurso enquanto não tenham formulado algo, mas podem retardar o discurso o tempo que desejarem.

Levelt (1983) e Maclay e Osgood (1959), apud Clark e Wasow (1998: 204), afirmam que a retoma no início do constituinte é a característica da reparação designada recomeço.

Os quatro processos – «initiating constituents, suspending speech, dealing with hiatuses, and restarting constituents» – ocorrem em diferentes circunstâncias. A sua combinação origina a repetição de palavras. Para Clark e Wasow (1998: 204), existem três hipóteses referentes à origem das repetições, que são desenvolvidas no modelo «commit-and-restore».

Passamos agora ao desenvolvimento de duas destas hipóteses, na óptica de Clark e Wasow (1998), pois a terceira “sequências abandonadas³⁶” não será objecto da nossa pesquisa.

(i) «Constituent Complexity» (Complexidade dos Constituintes)

No modelo «commit-and-restore», as repetições surgem quando os falantes tentam produzir constituintes, sobretudo os principais, como por exemplo, os Sintagmas Nominais (NPs), os Sintagmas Verbais, os Sintagmas Preposicionais, proposições e frases. Considerando os estudos de Bock e Levelt (1994), Ford (1982), Goldman-Eisler (1968) Holmes (1988), Levelt (1994) e Maclay e Osgood (1959), Clark e Wasow (1998: 204)

³⁶ «As sequências abandonadas constituem porções do discurso que não são repetidas, nem revistas, mas antes são abandonadas completamente». (Ribeiro, 2006: 26)

afirmam que os constituintes como estes podem ser a principal unidade de planificação do pensamento. A planificação do discurso pode ser realizada a três níveis: conceptual, sintáctico e fonológico.

Segundo Clark e Wasow (1998: 204), no nível conceptual, os falantes seleccionam a mensagem que desejam expressar, grosso modo, um constituinte principal de cada vez. No nível sintáctico, eles seleccionam as funções e os argumentos que precisam para a mensagem, incluindo o enquadramento sintáctico. No nível fonológico, eles formulam as palavras e as frases fonológicas que precisam para a pronúncia, mas um constituinte de cada vez. De acordo com estes autores, estes três níveis sobrepõem-se. Geralmente, os falantes iniciam a produção dos constituintes, enquanto ainda não formularam as partes subsequentes do mesmo constituinte.

Caso os falantes sintam dificuldades na planificação dos constituintes principais, eles terão problemas para iniciar e executar o discurso. Neste sentido, os falantes possivelmente realizem uma pausa antes da primeira dessas unidades, façam, provavelmente também, uma pausa depois da palavra seguinte e, por último, façam uma já menos provável pausa depois da mesma palavra.

Ainda de acordo com Clark e Wasow (1998: 205), os falantes levam mais tempo a iniciarem os constituintes complexos comparativamente aos simples. Na óptica destes autores, isto deve-se ao facto de os falantes precisarem de mais tempo para criarem um plano articulatorio para os constituintes complexos do que para os simples. Segundo Clark e Wasow (1998: 205), os constituintes mais difíceis de planificar são os que possuem maior peso gramatical. Para estes autores «grammatical weight is roughly the amount of information expressed in a constituent».

Relativamente a «the complexity hypothesis» afirmam ainda o seguinte:

The complexity hypothesis. All other things being equal, the more complex a constituent, the more likely speakers are to suspend speaking after an initial commitment to it.

We will refer to grammatical weight simply as complexity. The complexity hypothesis is really a claim about process limitations – about when speakers are likely not to be able to proceed. (Clark e Wasow, 1998: 205)

Vários estudos sobre «complexity of constituent» referem que em inglês as «Function words» são repetidas com maior frequência do que as «Content words». Segundo Clark e Wasow (1998: 209), as «Content words» referem-se a entidades, eventos, estados, relações e propriedades do mundo. São basicamente nomes, verbos, adjectivos ou advérbios e o inventário de tais palavras na linguagem é aberto, com algumas palavras novas a serem adicionadas frequentemente. Em contraste, as «Function words» são usadas para expressar as relações entre os elementos das frases, ou para indicar a sua função no discurso. Incluem preposições, conjunções subordinadas, artigos, verbos auxiliares e pronomes relativos. O inventário das «Function words» é relativamente pequeno e estável. Segundo Clark e Wasow (1998: 210), há duas razões que explicam a maior frequência da repetição das «Function words» no modelo «commit-and-restore». Por um lado, elas tendem a surgir primeiro nos constituintes, e por outro, tendem a ser mais acessíveis e fáceis de pronunciar.

(ii) «Continuity of delivery» (Continuidade de elocução)

De acordo com Clark e Wasow (1998: 218), no modelo «commit-and-restore», a repetição de palavras visa restaurar a continuidade de um constituinte. De acordo com a «continuity hypothesis», os falantes preferem dar continuidade à execução dos constituintes. Esta hipótese permite testar as seguintes predições: (a) quando os falantes apresentam problemas de planificação de constituintes, eles preferem demorar antes do que depois de terem iniciado o constituinte; (b) uma vez verificada a interrupção do constituinte, quanto mais significativa for a interrupção, maior a probabilidade de no recomeço haver a repetição da primeira palavra; (c) uma vez realizado o recomeço do constituinte os falantes devem tentar produzi-lo de forma contínua.

Vejamos a concretização destas três predições:

a) «Starting up Constituents» (Início dos Constituintes)

Segundo esta predição, os falantes preferem introduzir uma pausa antes do início do constituinte do que após isso:

Sam: «and {uh} I got on to Hart again about it, (1.1.880)»

Alex: «I {u:m-.} thought, this is not sensible, (2.4b.1179).

Estes dois exemplos mostram-nos que as pausas ocorrem próximo do início do discurso. Esta é uma tendência geral que é associada (Clark e Wasow, 1998: 219) ao facto de os falantes precisarem de tempo para a planificação do discurso. Por conseguinte, quando os falantes tentam produzir uma oração completa de forma fluente, eles tendem, muitas vezes, a produzir as pausas antes da palavra «I», como faz Sam, do que depois, como faz Alex. O segundo enunciado, produzido por Alex, mostra-nos a ocorrência de uma interrupção da continuidade da oração. A demora no emprego da pausa, neste enunciado, provoca a interrupção do constituinte, contrariamente ao que acontece no primeiro exemplo.

b) «Disruptions in Delivery» (Interrupção na transmissão)

A interrupção do discurso surge logo a seguir ao início de um constituinte. Nesta situação, a interrupção gerada pode variar desde uma situação quase imperceptível até uma muito significativa. Vejamos a comparação da interrupção, nos quatro hiatos entre «I's», apresentados por Clark e Wasow (1998: 220):

Case 1. Well I {} I got rather fed up of some of these youngsters, (1.1.768)

Case 2. And I {-} I didn't want him to tell them, (1.9.1217)

Case 3. Yes, I {uh} I wouldn't be surprised at that, (1.1.278)

Case 4. But I {. You know,} I recognize, it was equally difficult for her, (2.7.508).

Como se pode observar, no caso 1 não há pausa; no caso 2 há pausa, mas nada mais do que isso; no caso 3 há uma pausa preenchida; e no caso 4 há um MD «you know». Nos quatro exemplos, as interrupções variam de mínima (caso 1) até significativa (caso 4). Segundo Clark e Wasow (1998: 220), considerando a «continuity hypothesis», é mais provável que os falantes recomecem um constituinte à medida que a interrupção aumenta, desde o caso 1 até ao caso 4. De acordo com esta hipótese, as interrupções só conduzem a repetições quando surgem imediatamente após o item a ser repetido.

Como afirmam estes autores, a probabilidade de um falante recomeçar um constituinte é maior quanto mais grave («severe») for a interrupção - «from a null hiatus, to

a non-reduced vowel (as in *thiy*³⁷ [Quando os falantes usam *thiy* é sinal de que pretendem interromper o discurso no final da frase.]), to a pause, to a filler, to the editing expression *you know*. These inncreases aren't trivial» (Clark e Wasow, 1998: 222).

c) Continuity after Restarting (Continuidade depois do recomeço)

Clark e Wasow (1998: 222) afirmam que quando os falantes interrompem o seu discurso, preferem recomeçar o constituinte e transmiti-lo como um todo. Vários estudos (Clark e Wasow, 1998: 223) indicam que as pausas e o silêncio caracterizam a «continuity hypothesis». Os falantes usam os «*fillers*» «uh» ou «um» principalmente quando antecipam atrasos longos («*longish delays*»). E quando eles usam apenas pausas, isto reflecte atrasos curtos («*shorter delay*»).

De acordo com estes autores, os falantes tentam evitar a interrupção na transmissão dos constituintes principais:

First, they are more likely to delay before than after initiating a constituent – even without repeating any words. Second, they are more likely to repeat a word, restoring continuity to the constituent, as the disruption after that word becomes more serious – from a null hiatus to a pause to a filler to the editing expression ‘you know’. Finally, they are more likely to pause before than after restarting a constituent. (Clark e Wasow, 1998: 224)

Seguindo, sobretudo, a perspectiva de Marcuschi (1992, 1999 e 2006), iremos analisar os seguintes aspectos da repetição: (1) a dimensão morfológica (os aspectos formais), (2) a distribuição e (3) as funções.

Marcuschi (1992: 49) apresenta as características mais gerais da repetição em três grandes níveis: «dimensão, aspecto e a marca». Cada um destes níveis subdivide-se em subgrupos. Por exemplo, o nível da «dimensão» divide-se em dois subgrupos: forma e função. O nível do «aspecto» comporta os subgrupos da produção, segmentação, distribuição e configuração (ligados à forma), e os subgrupos de texto e discurso (ligados à função). O nível da «marca» está ligado ao «aspecto» e à «dimensão».

³⁷ Segundo Clark e Wasow (1998: 222), «when speakers pronounce the as “*thiy*” (rhyming with *see*) as opposed to “*thuh*” (rhyming with the second syllable of *sofa*), they normally signal that they are likely to suspend their speech at the end of the word».

Para Marcuschi (1992: 49-56), o aspecto da “dimensão da forma” revela-se nas manifestações empíricas da repetição vistas na superfície textual. O aspecto “produção” tem a ver com a estrutura de participação na interação e a sua «marca» é a «auto-repetição» e a «heterorrepetição». O aspecto “segmento” tem como «marca» as unidades estruturais da língua, por exemplo, «fonemas, morfemas, lexemas, sintagmas e orações». O aspecto “distribuição” tem a ver com a localização da repetição, no texto, relativamente a M. Assim, a «marca» da distribuição pode ser por contiguidade, proximidade e distanciamento. O aspecto “configuração” diz respeito à relação entre uma repetição e a sua M. Assim, a sua «marca» é literalidade (repetição idêntica) ou a variação (de forma e conteúdo).

De acordo com Marcuschi (1992), na dimensão de função, as repetições desempenham sobretudo a função «textual» e «discursiva»:

As funções textuais são aqui tratadas na sua realidade de imanência ao texto, ou seja, no aspecto êmico, situadas na ordem de linearidade do texto. Por outro lado, as funções discursivas têm um carácter ético, vinculado à compreensão, aos objectivos argumentativos e aos fenómenos da interacção. (Marcuschi, 1992: 114)

As «funções textuais» têm a ver com a estrutura da superfície textual, com a sua linearidade e com as suas conexões linguísticas. As funções textuais possuem como marcas a coesão e a formulação. As «marcas» de coesão desempenham a função de referenciação e sequenciação. As «marcas» de formulação actuam na reconstrução de estruturas, na correcção, na expansão, na parentização e no enquadramento dos textos.

As «funções discursivas» têm a ver com o processo da interacção, os aspectos da coerência, o processo da argumentação e da compreensão da linguagem. As suas «marcas» são o «auxílio à compreensão» do ouvinte, à «organização do tópico discursivo», à «argumentação» e à promoção entre os falantes. A marca de «auxílio à compreensão» desempenha a função específica de «intensificação», «reforço» e «esclarecimento». A «marca» de «organização do tópico discursivo» surge com as funções de «amarração intermitente», «reintrodução do tópico», «delimitação de episódios» e «actualização de cena». Na «marca» de «argumentação» encontramos as funções específicas de «reafirmação», «contraste» e «contestação». Na «marca» «interactividade» encontramos as

funções de «expressão de opinião pessoal», «monitorização da tomada de turno», «ratificação de papel de ouvinte», «criação de humor/ ironia», «incorporação de sugestões». (Marcuschi, 1992: 115; 2006: 232).

Na nossa abordagem, e por uma questão metodológica, os tópicos lexicais repetidos aparecerão entre chavetas. Serão excluídos da análise os elementos funcionais, tais como, as Hesitações e os Marcadores Discursivos por terem sido objecto de análise nas secções anteriores.

1.3. A dimensão morfológica da repetição

Consideremos os seguintes exemplos:

(25)

21.Pryesh: eh:: {no primeiro} trimestre nós {falamos} ah:: {a primeira} aula foi sobre os {textos poéticos}. {Falamos sobre} {textos poéticos} {sobre} rimas ah: depois {falamos sobre} {tipo de linguagem}. Dissemos que existem três {tipos de linguagem} que são {linguagem verbal} {linguagem não verbal} e {linguagem} mista (...). Ah: {falamos também sobre} ah:: ah:: conjunções ah:: {falamos sobre} as locuções ah: {orações} subordinadas e {orações} subordinantes eh:: {falamos também sobre} {textos normativos} como por exemplo a Constituição da República é um {texto normativo} indica {normas} ou regras que devem seguir. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(26)

7.professora: “O João sempre compra {pão} {fresco}”. Temos aqui a palavra {“pão”}. Se dissesse o seguinte: “Ele [AB] ... “...veio acabar com o meu {pão}”. Em relação à primeira frase: “O João sempre compra {pão} {fresco}”. O que é que vocês entendem com aquela frase?

(...)

30.Professora: {sim}. Ah:: {a primeira frase}. {A primeira frase} tem sentido objectivo [sobreposição de vozes. Aluno: {sim}] muito claro. Então a segunda nós precisamos de associar em que contexto esta frase é dita. É verdade que não haveria de escrever aqui todo o texto sem vocês {perceberem} não é? Mas “ele {veio

acabar} com o meu pão” pode significar que {veio acabar} com o meu emprego. Se {ele veio} ao meu serviço fez uma confusão e:: {pp} {a pessoa} chega a uma conclusão de que {ele veio} estragar o {trabalho} {da pessoa} e se calhar a partir daquele dia eh:: {a pessoa} irá/ não voltar {mais} ou não irá {trabalhar} {mais}. Estão a {perceber}? (Escola Comercial de Maputo: aula 1)

Em (25), observamos uma situação semelhante a «Starting up Constituents» (Clark e Wasow, 1998: 219), em que o falante introduz uma pausa preenchida mesmo antes de iniciar o seu discurso, evitando, assim, a ocorrência da interrupção discursiva. Em (26), fala 30, ocorre a «Disruptions in Delivery», pois o falante interrompe o seu discurso após o seu começo.

O *corpus* que estamos a analisar permite-nos observar uma tendência geral do uso das «Disruptions in Delivery» na sala de aula, quer pelos professores, quer pelos alunos, sendo, no entanto, o uso da «Starting up Constituents» predominante entre os alunos.

No que diz respeito à dimensão da forma, os tópicos lexicais repetidos em (25) manifestam-se na superfície textual, morfologicamente, como Numerais (Nº), Preposições (Prep.), Conjunções (Conj.), Nomes (N) e Verbos (V). Em (26) ocorrem Nomes (N), Adjectivos (Adj.), Advérbios (Adv.), Verbos (V) e Pronomes (Pron.).

Em (25), observamos a ocorrência de repetições de sintagmas como “textos poéticos”, “falamos também sobre” / “falamos sobre” e “tipo de linguagem”. As repetições de “texto poético” e “tipo de linguagem” são retomas de tópicos que foram anteriormente abordados.

De acordo com Marcuschi (2006: 227), nas repetições das formas lexicais há que distinguir entre a «repetição de uma forma» e a «repetição de um mesmo referente discursivo», pois segundo o autor, há diferença entre a «continuidade referencial» e a «continuidade cotextual».

Considerando as diferenças apontadas por Marcuschi (2006: 227), ocorre em (25) e (26, fala 30), a repetição de «continuidade referencial» («repetição de um mesmo referente discursivo»); em (26, fala 7), ocorre a palavra “pão” que é usada de forma referencial e não referencial. Por exemplo, na frase “O João sempre compra {pão} fresco”, a palavra “pão” é «usada» e na frase “...veio acabar com o meu {pão}”, ela é «mencionada». No primeiro

caso estamos perante o uso referencial e, no segundo, estamos perante o uso não-referencial.

Como afirma Marcuschi (2006: 220), «a repetição não é um simples ato tautológico, pois ela expressa algo novo». Isto significa que a repetição pode não implicar a reprodução da mesma palavra ou de segmentos linguísticos. Como podemos observar em (27), o professor usou expressões diversas para repetir conteúdos. Tal como afirma Marcuschi (2006: *ibidem*), os MD como «repetindo, como já disse, quer dizer, em suma, etc. podem ser avisos de que se vai dizer a mesma coisa simplesmente». Por exemplo:

(27)

99.Professor: porque nos colonizaram {pp}. Nós estamos independentes desde setenta e cinco... Antes ... ahn estávamos a ser {aquilo que o Pryesh acabou de dizer} que estávamos a ser governados por outros ... Economicamente eu queria dizer {aquilo que estava a dizer a:: Jhoice} que éramos autónomos não sei quê ... é por isso que daí {Barroso acabou dizendo} que a nossa roupa vem de fora China. O que entende por democracia (planetária)? (Colégio Académico da Beira: aula 1)

Contrariamente a (27), como já vimos em (26, fala 7), o facto de se repetir a palavra “pão” não significa que se vai dizer a mesma coisa.

Nos exemplos que estamos a analisar, ocorrem, para além de repetições integrais ou repetições com identidade de forma, repetições com variação. Por exemplo:

(25)

21.Pryesh: ... {textos normativos} ... {texto normativo} ... (Colégio Académico da Beira: aula 1)

(26)

30.Professora: ... {perceberem} ... {perceber?} ... (Escola Comercial de Maputo: aula 1)

1.4. A distribuição das repetições

Sob o ponto de vista da distribuição, podemos afirmar que no *corpus* em análise, observamos a ocorrência da repetição em situação de continuidade, em situação de proximidade e de distância.

Quanto à distribuição na cadeia textual, observamos que em (25) e (26), as palavras repetidas distribuem-se próximas à M e em situação de continuidade referencial. Em (25), observamos que todas as palavras repetidas nos remetem para conteúdos que já são do conhecimento dos locutores ou que foram anteriormente abordados. As repetições são aqui retomas tópicas. Por exemplo “falamos sobre textos poéticos”, “falamos sobre tipos de linguagem”. Como podemos observar, quer em (25), quer em (26), os segmentos repetidos são auto-repetições, pois o próprio falante produz a repetição na sua fala.

Em (27), ocorre, sobretudo, a heterorrepetição, na medida em que o professor repete alguns segmentos ditos pelos alunos. Quanto à distribuição na cadeia textual, as repetições em (27) estão distantes da M que as desencadeou³⁸.

1.5. As funções da repetição

Iremos aplicar, ao nosso *corpus*, algumas das conclusões de Marcuschi (1992, 1999 e 2006), sobre as funções da repetição. Assim, consideraremos as «funções discursivas» e as «funções textuais»:

1.5.1. As funções discursivas

Como já assinalamos, as «funções discursivas têm um carácter ético vinculado à compreensão, aos objectivos argumentativos e aos fenómenos da interacção». As suas «marcas» são de auxílio à compreensão do ouvinte, de organização do tópico discursivo, de argumentação e de promoção da interacção entre os falantes (Marcuschi, 1992: 114 ss).

³⁸ A fala da aluna Jhoice ocorre em 75 e a do aluno Pryesh em 77 do apêndice Colégio Académico da Beira: aula 1.

Auxílio à compreensão do ouvinte:

Em (28) ocorrem repetições integrais e distantes em torno do tema *internet*. A M da repetição “mais contribuições” é “mais ideias?” (fala 9). As repetições aparecem, sucessivamente, nas falas 11, 15 e 21 (Cf. o apêndice Colégio Académico da Beira: aula 3).

(28)

39.Professor: {mais contribuições}. Barroso! {pp} Desvantagens da internet. {pp} Quais são as desvantagens? Eh:: o:: Sílvia acabou dizendo que: facilita-nos a pesquisa por lá. ehn:: a Milena acabou/ disse que: ehn: a internet prejudicava as crianças na escrita assim como Walter também. Falar da internet ahn? houve tempos nós não tínhamos internet assim em Moçambique. {pp} Não havia internet não havia computadori ((Paragoge)) nem televisor nem nada. Eh: mesmo para comunicação mesmo os telefones celulares nós não existia. Telefone celular. Então para se comunicar com Tete tinha que haver um fio que passasse/ que saísse daqui até Tete ou então naquele tempo mas/ quer dizer havia aqueles telefones alô alô alô. Então com o andar do tempo com o desenvolvimento começaram a aparecer novas técnicas tecnologias. Então nem hoje estamos a encontrar o televisor o:: a:: celu-/ celular a internet. Mas se nós usamos mal estes elementos poderão criar certas situações difíceis na nossa educação. {pp} Eu digo muitas vezes globalização sim e é que é preciso fazer a selecção. Através da internet imaginemos que hoje há muita criança que vai lá em baixo na internet ((a sala da internet situa-se no rés do chão)) entra aí no site. Buscam pesquisam nem tudo vem lá fala da escola. Nós vimos caso aqui do Zico ahn? Aqui há jovens muitos (...) na internet que navegam ali na internet que tiveram a possibilidade de ver. Assunto que eles não tinham direito. A idade é que não lhes permite. Naquela/ nos tempos quando cinema casa de cinema havia filmes para menores de dezoito anos havia filmes para maiores de dezoito anos. Mas hoje o que está a acontecer? {pp} O que está a acontecer vocês que vão ao cinema? (Colégio Académico da Beira: aula 3)

A «marca» de auxílio à compreensão do ouvinte desempenha as funções específicas de *intensificação*, *rema-tema* e *esclarecimento*:

– **Função de intensificação:**

A *intensificação* (também designada ênfase) «obedece a uma espécie de princípio de iconicidade, segundo o qual a um maior volume de linguagem idêntica em posição idêntica corresponde um maior volume de informação» (Marcuschi, 2006:238).

Retomemos (28):

39.Professor: ... naquele tempo mas/ quer dizer havia aqueles telefones {alô} {alô} {alô}... (Colégio Académico da Beira: aula 3)

Como podemos observar, o professor usa a repetição do termo “alô” para dar ênfase e transmitir a ideia das dificuldades resultantes da utilização do telefone no tempo por ele afirmado.

– **Função de rema↔tema:**

No exemplo a seguir (29), a aluna Wongay retoma os tópicos da aula anterior. Neste exercício fala da importância da Língua Portuguesa e recorda que é uma língua lusófona. Ao repetir a expressão língua lusófona, transforma-a em tema discursivo, pois discorre sobre ele. Assim, o que era rema passou a ser tema do enunciado seguinte:

(29)

28.Wongay: eu vou falar de/ [AB] vou resumir todas as aulas. Não vou dizer praticamente tudo mas vou expor dados básicos. Na primeira aula nós falámos da: importância {pp} da Língua Portuguesa. E aqui nós tiramos vários factos ou várias importâncias. Uma das importâncias que nós tiramos foi que a Língua Portuguesa é: {uma língua lusófona}. Neste caso {língua lusófona} nós podemos dizer que é uma língua que muitos países têm como língua oficial portuguesa como por exemplo Brasil Portugal vários outros}... (Colégio Académico da Beira: aula 2)

– **Função de esclarecimento:**

De acordo com Marcuschi (2006: 240), as repetições com a função de esclarecimento «explicitam as informações com expansões sucessivas, seja pela repetição com variação, seja com paráfrases».

No exemplo (30), encontramos duas palavras que são usadas no Português falado em Moçambique, nomeadamente, “farma” e “machamba”, que no Português Europeu equivale, respectivamente, a “quinta”, ou propriedade agropecuária, e a “campo” de cultivo. É sobre a primeira palavra que recai a repetição e a explicitação ou esclarecimento:

(30)

15.Tina: a minha avó vive uhn:: na Massaca II. Tem uma falma ((farma)) uhn:: [sobreposição de vozes. Alunos: uhn! ((incrédulos))] grande.

16.Professora: tem o quê?

17.Tina: uma fa:lma.

(...)

33.Professora: não é? Ela quis dizer {farma} né? [sobreposição de vozes. Alunos: sim farma]. Então a tua avó tem uma {farma:} e o que é uma {farma}?

34.Alunos vários: uma {machamba}.

35.Professora: muito ...

36.Alunos vários: {grande} ((coro)). [sobreposição de vozes. Professora: {grande} né?]. Ou então {um sítio onde se cria animais}.

37.Professora: não é? E também pode-se criar animais. Aproveita-se produto da agricultura para alimentar os animais não é? Sim a tua avó tem uma farma? Uau! E o que é que produz lá? Auria já está a falar baixinho vocês estão a perceber aí? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

Organização do tópico discursivo:

Como sabemos da classificação de Marcuschi (2006: 241 e ss), a «marca» de organização do tópico discursivo aparece com as funções de introdução do tópico, reintrodução do tópico, delimitação do tópico e condução e manutenção de tópico:

– **Função de introdução de tópico:**

Em (28), cada vez que o professor solicita “mais contribuições” acerca do assunto, repete esta expressão. Parece-nos que a função principal desta repetição é a *organização tópica*, na medida em que se pretende estruturar o discurso obedecendo a uma ordem, a uma hierarquia temática (*tematização*), na qual a informação ou tópico (a internet) fica no topo. Julgamos que esta é uma estratégia de organização de informação muito usada na sala de aula.

Neste caso específico, o tópico “internet” desencadeia novos tópicos – as “vantagens da internet” (fala 15) e as “desvantagens da internet”, que funcionam como subtópicos. A partir destes, e num processo de desconstrução temática, os intervenientes elaboram uma espécie de mapa conceptual sobre a internet. É a repetição “mais contribuições” que facilita esta organização tópica.

– **Função de reintrodução de tópico:**

A repetição que tem a função de reintrodução de tópico funciona como uma estratégia de retoma, após a interrupção de um tópico para dar lugar ao desenvolvimento de um tópico paralelo. Para Marcuschi (2006: 242), a retoma ocorre no ponto onde se deu a interrupção da oração, através de um MD do tipo *então eu estava explicando*, seguido da repetição da mesma oração que foi interrompida. Neste caso, a reintrodução de tópico é literal e realizada pelo mesmo falante.

Contudo, na sala de aula, a reintrodução de tópico pode ser feita por outros falantes e assumir outras características. É o que observamos em (31), onde a M ocorre na fala 108 e a repetição distante, na fala 118.

A reintrodução do tópico (“esforço nas aulas”) é feita através da oração “...Voltando à ideia inicial da Fáira”, seguida da repetição “Ela disse que nem todos costumam {esforçar-se [para ganhar]}”:

(31)

108. Fáira: se a pessoa quer ganhar a pessoa esforça-se. Ela pode conseguir. ... Não é eu entrar no campo a saber que vou perder. Mas a pensar ganhar não me esforçar tanto para ganhar. Esforçar-me do estilo vou perder. Eu quero ganhar mas sabendo

que vou perder. Aí a pessoa não sabe o que quer porque ela quer ganhar. Ela tem que entrar no campo a pensar que vou ganhar. ... {Esforçar-se para ganhar}.

(...)

111.Nélio³⁹: s'tora voltando ao que Sheila disse sobre a aula de Desenho [sobreposição de vozes. Uma aluna: ih!]. Isso é assunto para se falar na reunião da turma.

(...)

115.Professora: na aula da reunião da turma ... Agora estamos a falar de esforço na (...).

118.Nélio: s'tora segundo ponto. Voltando à ideia inicial da Fáira. Ela disse que nem todos costumam {esforçar-se}. Ela para chegar a esta conclusão deve ter alguma coisa ou deve ter acontecido algo. Somos colegas há três anos oitava nona e décima. Sabemos qual é o desempenho de cada um. Aqui eu posso dizer que há pessoas que aparecem com TPC ((Trabalho para casa)) feito boas notas e tudo mas não se esforçam. Outros chegam aqui pedem cadernos dos outros para fazerem TPC. No dia do teste cabulam é assim que têm boas notas. Enquanto que há aquele que não cabula tenta esforçar-se e tem tanta negativa. (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

– Função de delimitação de tópico:

A delimitação de um tópico dá-se com a repetição da construção que retoma a M que introduziu esse tópico. A reprodução da M pode ser total ou parcial. Como podemos observar na ocorrência 6, exemplo (32a), a reprodução é parcial porque o falante retoma parte da M. E na ocorrência 26, (32b), a reprodução é total pois o falante retoma na íntegra a M.

(32a)

6.Silvio: {a internet tem a vantagem de nos facilitar a vida}. Por exemplo como diz o próprio texto podemos fazer compras baixar músicas ou coisas parecidas. Eh:: actualizar-se nas notícias {então a internet veio para: nos facilitar a vida}. (Colégio Académico da Beira: aula 3)

³⁹ Este aluno declarou que é falante monolíngue (LP).

(32b)

26. Ricardo: eh:: {ao longo do primeiro trimestre} [sobreposição de vozes. Professor: fala mais alto!] {ao longo do primeiro trimestre} eh:: nas primeiras aulas falámos sobre a importância da Língua Portuguesa. dissemos que a Língua Portuguesa é importante porque ajuda-nos a comunicar com os outros países... (Colégio Académico da Beira: aula 2)

– **Função de condução e manutenção de tópico:**

A repetição com a função de condução e manutenção de tópico caracteriza-se pela presença constante de um item lexical. É o que observamos, por exemplo, em (28), onde o tópico internet é assunto da aula. A repetição constante da palavra internet é acompanhada de uma estratégia discursiva de expansão tópica, cujos nós são os subtópicos (vantagens e desvantagens da internet). É assim que os intervenientes, na aula, constroem o mapa conceptual sobre a Internet - manutenção de tópico.

1.5.2. As funções textuais:

Como já vimos em Marcuschi (1992 e 2006), as «funções textuais» têm como «marcas» a formulação e a coesão.

Função textual de formulação:

De acordo com Marcuschi (1992: 122), a formulação «diz respeito às estruturas utilizadas pelo falante para compor suas contribuições». As suas marcas são a «reconstrução de estruturas», a «correção», a «expansão», a «parentização» e o «enquadramento». A estas formas nós acrescentamos a «hesitação».

– **Marca de hesitação:**

(33)

102.Pryesh: {democracia} é:: um país {democrático} é aquele que:: que:: tem um:: um governante que:: a sua ideia ou a sua lei pode se:r como posso dizer professor pode ser contrariada por exemplo no parlamento. {Democracia} é:: moçambicanos exprimirem a sua ideia sobre a governação ou sobre as leis.

103.Professor: sim Barroso.

104.Barroso: eu acho que Democracia é:: uma política onde todos (quase têm) suas opiniões. Pode ser (...) Acho que é isso.

105.Profesor: Walter!

106.Walter: {democracia} {pp} {Democracia} {pp} {Democracia} é como se fosse assim ehn:: e:: o::: pode assim opiniões há opiniões assim numa reunião assim cada um dá a sua opinião e depois vão balançar as opiniões e chegarão a conclusão. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

Em (33), encontramos dois tipos de repetição: a auto-repetição e a hetero-repetição. A auto-repetição ocorre nas falas 102 e 106. Nestas duas falas, as repetições resultam de dificuldades que os alunos têm na definição do termo “democracia”. Em consequência disso, dá-se um corte no fluxo informacional que é sinalizado por pausas preenchidas. Como podemos observar, sobretudo no caso das auto-repetições, elas são *hesitações*.

De acordo com Leonor L. Fávero, Maria L. C. V. O. Andrade e Zilda G. O. Aquino, a hesitação distingue-se da correcção nos seguintes termos:

Um critério de distinção entre hesitação e correcção é o que diz respeito ao estágio de desenvolvimento da formulação/reformulação textual. Nos casos de ocorrência de hesitação, detecta-se uma interrupção no fluxo informacional, devido a uma dificuldade de selecção de um ou mais termos do enunciado, resultando um enunciado ainda não concluído do ponto de vista da organização sintagmática. Por outro lado, instaura-se uma correcção num ponto em que uma selecção inadequada já se efectivou, isto é, o enunciado é concluído do ponto de vista sintagmático, mas é necessário reformulá-lo, por motivos já expostos. (Fávero, Andrade e Aquino, 2006: 261)

– Marca de correcção:

(34)

87.Professora: ahn? Perceberam o exemplo do substantivo colectivo ... “turma” {pp} {acham que é/ que é um substantivo colectivo?} {Acham que “turma” é substantivo colectivo?}

88.Alunos vários: sim:: ((Coro)) [Sobreposição de vozes. Outros: não:].

89.Professora: quem é que disse sim porquê? ((Risos)). Sim. Porquê? {pp} {Quando é que é um substantivo colectivo de verdade?} {pp} {Quando é que é um substantivo colectivo?} (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

Em (34), podemos observar o exemplo de repetição que resulta de uma *correção*. Como afirmam Fávero, Andrade e Aquino (2006: 258), «corrigir é produzir um enunciado linguístico (enunciado reformulador – ER) que reformula um anterior (enunciado – fonte – EF), considerado “errado” aos olhos de um dos interlocutores».

O uso da repetição em (34, fala 89), visa resolver o problema de formulação resultante do emprego da expressão “de verdade”, cujo uso supunha a existência de um substantivo colectivo “de mentira”. Ao proceder à reformulação da pergunta, a professora não só repete a pergunta “Quando é que é um substantivo colectivo?”, mas também corrige o “erro”. Deste modo, podemos afirmar que a *correção* é uma subfunção da compreensão.

Como podemos verificar, a *correção* é, respectivamente, uma actividade de *reformulação retrospectiva* e de *realização textual-interactiva*. A *correção*, neste exemplo, não anula a pergunta, mas sim, rectifica-a, isto é, toma a mesma direcção da questão anterior.

Função textual de coesão:

No que concerne à coesão, Marcuschi (2006: 233) afirma que ela é «um dos princípios básicos na composição textual-discursiva relativa ao encadeamento intra e interfrástico no plano da cotextualidade e pode ser vista em duas perspectivas: a coesão sequencial e referencial».

A coesão sequencial:

A coesão sequencial apresenta como recursos a listagem, as amálgamas sintácticas e os enquadramentos sintáctico-discursivos.

– **Listagem:**

A repetição “mais contribuições”, em (28), desencadeia a retoma das intervenções dos alunos Sílvio, Milena e Walter pelo professor, que as apresenta sequencialmente, numa *listagem* de informação: “...o Sílvio acabou dizendo que: facilita-nos a pesquisa por lá ehn:.../ ...a Milena acabou/ disse que: ehn: a internet prejudicava as crianças na escrita.../ ...assim como Walter também...”.

Outro exemplo de *listagem*:

(35)

21.Pryesh: eh:: {no primeiro} trimestre nós {falamos} ah:: {a primeira} aula foi sobre os {textos poéticos}. {Falamos sobre} {textos poéticos} {sobre} rimas ah: depois {falamos sobre} {tipo de linguagem}. Dissemos que existem três {tipos de linguagem} que são {linguagem verbal} {linguagem não verbal} e {linguagem} mista (...). Ah: {falamos também sobre} ah:: ah:: conjunções ah:: {falamos sobre} as locuções ah: {orações} subordinadas e {orações} subordinantes eh:: {falamos também sobre} {textos normativos} como por exemplo a Constituição da República é um {texto normativo} indica {normas} ou regras que devem seguir. (Colégio Académico da Beira: aula 1)

Coesão referencial:

Segundo Marcuschi (1992: 120), «dois elementos se repetem referencialmente quando têm o mesmo referente, seja ele um indivíduo, um objecto, um facto ou conteúdo proposicional». A repetição referencial pode ser por «denominação do referente» ou por «confirmação do referente».

– **Coesão referencial por denominação do referente:**

Trata-se da repetição de um mesmo elemento linguístico, repetição literal, na mesma posição sintáctica, geralmente em posição pós-verbal (Marcuschi, 1992: 121). Por exemplo:

(36)

2.Professora: olhem ele vai {filmar a aula}. Vai {filmar a a:ula} as intervenções; ele quer ver o diálogo como vocês falam enfim então tentem lá uhn? podem aparecer na televisão ((risos)) (...) é feio ehn. ((risos)). (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

– **Coesão referencial por confirmação do referente:**

Esta função da repetição ocorre quando se verifica «uma reduplicação no mesmo ambiente sintático com a intercalação de um breve comentário (um marcador conversacional de confirmação) entre a M e a R [Repetição]» (Marcuschi, 1992:121).

Exemplo:

(37)

31.Professora: então ajudem a ela. Acham que é faúma?

32.Alunos vários: não [REP]. [Sobreposição de vozes. Aluno: s'tora ela não quis dizer {farma}? Outro aluno: sim.]

33.Professora: não é? Ela quis dizer {farma} né? [Sobreposição de vozes. Alunos: sim {farma}]. Então a tua avó tem {uma farma:} e o que é uma {farma}? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

CONCLUSÕES

Quando iniciámos esta pesquisa, propusemo-nos a reflectir sobre a função textual interactiva dos Marcadores Discursivos e das Disfluências nas aulas de Português e a contribuir para a reflexão sobre a leccionação dos mesmos no ensino secundário ou equiparado, em Moçambique.

Este trabalho permitiu-nos cumprir o desafio que a sociedade moçambicana tem lançado nos últimos anos, no sentido de aprofundarmos o conhecimento do Português falado em Moçambique e, deste modo, contribuir para adequar a produção dos materiais e programas de ensino à realidade moçambicana. Como sabemos, decorrente da utilização da Norma europeia no sistema educativo moçambicano, o ensino da Língua Portuguesa (LP) enfrenta, actualmente, o desafio de harmonização ou adaptação da referida Norma às situações reais de comunicação dos professores e alunos.

A nossa pesquisa teve o enfoque na interacção verbal, em contexto pedagógico, e abordou a relação entre língua, discurso e sociedade moçambicana. Para que todos estes aspectos fossem amplamente discutidos, fizemos a revisão teórica que destacou a participação do Homem nas actividades linguísticas de natureza interactiva e/ou cooperativa, como ser racional e social. Este esforço levou-nos, por um lado, a conciliar alguns aspectos das diferentes abordagens sobre a interacção verbal, nomeadamente, as etnográficas, etnometodológicas, linguísticas, sociointeraccionistas cognitivistas e, por outro, a revisão da situação linguística de Moçambique.

Em termos metodológicos, privilegiámos a pesquisa qualitativa (a análise do discurso), como técnica de investigação que nos possibilitou a descrição objectiva e sistemática das aulas, através da observação directa. A nossa pesquisa decorreu em cinco escolas do ensino secundário/equiparado, em Moçambique, localizadas na cidade da Beira e na cidade de Maputo. Os instrumentos usados são o videogravador, o bloco de notas, o

inquérito e a entrevista (embora as tenhamos abdicado de analisar). A escolha do nível de ensino baseou-se em critérios aleatórios. As escolas foram seleccionadas em função da disponibilidade manifestada pelas respectivas direcções, em resposta à nossa solicitação escrita. O mesmo procedimento foi usado para a observação dos professores. Quer isto dizer que assistimos às aulas dos professores que autorizaram ser observados, por escrito.

A recolha de dados decorreu de 21 de Abril de 2008 a 5 de Setembro de 2008. Neste período, observámos 15 professores de Português, das seguintes escolas: Escola Comercial de Maputo e Escola Secundária Josina Machel (na cidade de Maputo), Escola Secundária Nelson Mandela e Escola Secundária Joaquim Chissano (Distrito de Boane, Província de Maputo) e Colégio Académico da Beira (cidade da Beira, Província de Sofala); gravámos 40 aulas, o equivalente a 2011,30 minutos.

Na Escola Comercial de Maputo observámos três professores das turmas do 1º e 2º ano do Curso de Contabilidade; na Escola Secundária Josina Machel, observámos quatro professores das turmas da 10ª classe; na Escola Secundária Nelson Mandela, assistimos as aulas de três professores, das turmas da 10ª classe; na Escola Secundária Joaquim Chissano, observámos dois professores da 10ª classe, e no Colégio Académico da Beira, observámos um (1) professor que leccionava as turmas da 9ª e 10ª classe. Note-se que o Colégio é uma escola privada, que usa currículos dos sistemas educativos de Moçambique e Portugal.

Depois da observação, fizemos a descrição sociolinguística dos informantes, professores e alunos, cujas aulas foram observadas. Na descrição, considerámos os seguintes aspectos: a distribuição dos informantes por sexo, por local de residência e por Língua Materna.

Os resultados da distribuição dos informantes, por sexo, são os seguintes:

No Colégio Académico da Beira, dos 14 alunos 14% são do sexo feminino e 86% do sexo masculino. As duas turmas observadas eram leccionadas por um professor.

Na Escola Comercial de Maputo, dos 178 alunos, 44% eram do sexo feminino e 56% do sexo masculino. Foram observados duas professoras e um professor.

Na Escola Secundária Josina Machel, dos 296 alunos, 56% eram do sexo feminino e 44% do sexo masculino. Observámos, também, duas professoras e um professor.

Na Escola Secundária Joaquim Chissano, dos 158 alunos, 53% eram do sexo feminino e 47% do sexo masculino. Observámos uma professora e um professor.

Na Escola Secundária Nelson Mandela, dos 132 alunos, 56% eram do sexo feminino e 44% do sexo masculino. Assistimos às aulas de duas professoras e de um professor.

Os resultados da distribuição dos informantes, por local de residência, são os seguintes:

No Colégio Académico da Beira, todos os informantes (professor e alunos) residem na área urbana da cidade da Beira.

Na Escola Comercial de Maputo, a maior parte dos informantes reside distante da escola, nos bairros suburbanos da capital do país, onde a situação social é, de modo geral, precária. Considerando a divisão administrativa da cidade de Maputo, os Distritos Urbanos n.º 1 e 2 são os menos habitados por alunos desta escola. Todos os professores residem no Distrito Urbano n.º 2.

Na Escola Secundária Josina Machel, a maior parte dos alunos reside próximo da escola, no Distrito Urbano n.º 1, onde as infra-estruturas económico-sociais são das melhores do país. As professoras residem, respectivamente, no DU n.º 1 e 2, e o professor é residente na cidade de Xai-Xai, a cerca de 220 Kms de Maputo.

Na Escola Secundária Joaquim Chissano todos os informantes (professores e alunos) residem no distrito de Boane, uma zona semi-rural.

Na Escola Secundária Nelson Mandela, a maior parte dos alunos reside no distrito de Boane. Todos os professores são residentes no Município da Matola.

Os resultados da distribuição dos informantes por Língua Materna, mostram que dos 806 alunos de todas as turmas observadas, 416 declararam que o Português é a sua LM:

No Colégio Académico da Beira, dos 14 alunos, uma declarou que a sua LM é o Cindau e o Português é a sua L2. Os restantes 13 alunos declararam que a sua LM é o Português, e que não falam outras línguas moçambicanas. Por seu turno, o professor afirmou que a sua LM é Cinyungue e o Português é a sua L2.

Na Escola Comercial de Maputo, dos 178 alunos, 92 declararam que a sua LM é o Português, destes 47 declararam que só falam Português. Os restantes alunos falam outras

línguas maternas (Cinyungue, Zulu, Cindau, Emakhuwa, Echuwabo, Cicopi, Xironga, Xichangana). Em relação aos professores, todos declararam que a sua LM é o Xichangana.

Na Escola Secundária Josina Machel, dos 296 alunos, 267 declararam que a sua LM é o Português. Os restantes alunos falam outras línguas maternas (Inglês, Xironga, Judjurate, Cicopi, Emakhuwa, Echuwabo, Xichangana). No que diz respeito aos professores, dois são falantes nativos do Xichangana e um do Echuwabo.

Na Escola Secundária Joaquim Chissano, dos 158 alunos, 80 alunos afirmaram que a sua LM é o Português. Os restantes alunos falam outras línguas maternas (Cisena, Cicopi, Cindau, Xironga, Xichangana). Os professores são falantes do Xichangana.

Na Escola Secundária Nelson Mandela, todos os 132 alunos declararam que o Português não é a sua LM. São falantes nativos de Shimakonde, Xitswa, Cicopi, Xironga, Xichangana. Em relação aos professores, um declarou que a sua LM é o Português, os outros são falantes nativos de Xironga e Xichangana.

Como podemos observar, as aulas de Língua Portuguesa são ministradas por professores (excepto um), cuja língua materna não é o Português, ou seja, o Português é a sua L2.

Após a descrição sociolinguística dos informantes, realizámos a audição das aulas gravadas. Concluída esta tarefa, decidimos transcrever 10 aulas e prescindir, quer das restantes aulas, quer das entrevistas, considerando que os dados que dispúnhamos eram representativos.

Terminada a transcrição das aulas, fizemos a anotação dos Marcadores Discursivos, com o auxílio do programa informático *transcriber*. Registámos a ocorrência de 4700 MDs, distribuídos da seguinte forma: 3153 MDs realizados pelos professores e 1547 pelos alunos. A contagem dos MDs foi realizada manualmente.

A leitura das ocorrências dos MDs permitiu-nos tomar decisões sobre o tamanho do nosso *corpus*. Com efeito, ao verificarmos que os estruturadores do discurso levantados eram numerosos, decidimos reduzir a sua extensão. Assim, excluímos os MDs do grupo dos conectores, como “e”, “mas”, apesar do seu elevado índice de ocorrência.

Dividimos os MDs em quatro subcategorias: os Marcadores Discursivos Directivos (MDD); os Marcadores Discursivos de Confirmação (MDC); os Marcadores de Natureza Fática e de Concordância (MDNFC) e as Interjeições. Os dados foram apresentados em

gráficos, onde destacámos a frequência do uso dos MDs por professores e alunos. Para esta subcategorização usámos, como principal critério, as funções textuais dos MDs.

De seguida, fizemos o levantamento de dados sobre as Disfluências verbais, nomeadamente, as Pausas Silenciosas e as Disfluências Editadas (revisões, recomeços e repetições). Os resultados da análise dos estruturadores do discurso (MDs e Disfluências) são aqui apresentados por secção, conforme a organização deste trabalho:

1) Na secção 1, analisámos os MDD. Estes estão subdivididos em duas subcategorias, nomeadamente, a) o MDD “então” e suas variantes, e b) o MDD “agora”, também, com as suas combinações. Salvaguardadas as suas especificidades, estes têm em comum o facto de poderem ocorrer ou como advérbio de tempo ou como MDD.

a) Da análise das ocorrências do MDD “então” e as suas combinações (“então”, “e então”, “ou então”), verificámos que a sua principal função discursiva é retrospectiva – prospectiva, embora a primeira seja a predominante. Apesar disso, estes MDD podem desempenhar funções mais específicas no discurso, nomeadamente, marcador conclusivo, marcador temporal, marcador reformulador ou marcador de apoio à elocução.

Na sua condição de “Marcador conclusivo”, “então” funciona, na generalidade, como um articulador retrospectivo, retomando tópicos discursivos e introduzindo enunciados conclusivos. Nesta situação, “então” pode ser substituído pelos conectores “portanto”, “assim sendo”, “neste momento”, “neste caso”.

Na sua condição de “Marcador temporal”, “então” ocorre junto de localizadores temporais como “naquele tempo”, “com o andar do tempo”, “hoje”, “houve tempos”. Não encontramos nenhuma situação discursiva em que este marcador tenha ocorrido como o seu homónimo adverbial, característico do discurso escrito. Por isso, podemos concluir que na interacção verbal, o MDD “então” tem valor temporal quando ocorre como forma composta “então naquele tempo”, “então com o andar do tempo”, “então né hoje”.

Como “Marcador reformulador”, “então” ocorre precedido do conector disjuntivo “ou” (ou então), equivalendo a “ou melhor”. Introduz alternativas ao conteúdo do segmento discursivo precedente.

Enquanto “Marcador de Apoio da Elocução”, “então” é usado, geralmente, quando o falante enfrenta dificuldades de natureza cognitiva e social para construir o discurso. Nesta condição, “então” ocorre com pausas silenciosas, correcções e repetições, sendo, por isso, tipicamente, uma partícula de ligação.

Como podemos observar, em situação pedagógica, parece-nos que os professores usam o MDD “então” integrado nas estratégias discursivas para transmitir informações e facilitar a compreensão das mensagens por si veiculadas. Por outro lado, o aluno parece usar o MDD “então”, basicamente, como elemento de apoio da elocução, quase sempre em situação de exposição do saber ou resposta.

b) O MDD “agora” pode ocorrer em todas as posições do discurso, nomeadamente inicial, intermédia e final. O facto de ocorrer em posição final parece contrariar a sua natureza catafórica (geralmente este marcador surge em posição inicial ou intermédia), que direcciona a atenção para o discurso seguinte, embora o que vai ser dito tenha como referente a informação dada anteriormente (Schiffrin, 1987: 241). Parece-nos que este MDD desempenha a função textual basicamente retrospectiva - prospectiva, em que a segunda parece a predominante.

Da análise do MDD “agora” observamos que ele pode ocorrer em combinação com outros elementos gramaticais, nomeadamente, verbos, advérbios e preposições. Por exemplo “agora vamos”, “já agora”, “agora já”, “agora até”, “agora sim”, “agora não”. A estas combinações designamo-las “MD compostos”.

A observação do valor discursivo do MDD “agora” seguido de verbos, permitiu-nos verificar que os professores usam o MDD “agora + verbo” como estratégia discursiva para articular actividades ou dar instruções sobre actividades a realizar. Nestas circunstâncias, “agora + verbo” pode servir, principalmente, para exprimir obrigatoriedade/ ordem. Para os alunos, esta combinação discursiva parece constituir motivo de inferência sobre a atitude do professor em relação a eles: cortês/ não cortês, moderado/ não moderado, impositor.

A combinação do MDD “agora” com a preposição “até” (“até agora”) faz-nos crer que o seu valor discursivo é restritivo. O MD composto “até agora” parece basicamente retrospectivo.

Em relação à combinação do MDD “agora” com o advérbio “já” (“já agora” e “agora já”), a nossa análise permitiu-nos, por um lado, verificar que “já agora” é um MD introdutor de segmentos que funcionam como desvios, apartes ou digressões, e por outro, inferir que o MD composto “agora já” é um MD cujo valor discursivo é acabado (conclusivo) ou iniciativo (prospectivo).

No que diz respeito ao MD composto “agora sim”, verificamos que se trata de um MD composto cuja função parece de aprovação ou confirmação. O seu emprego parece ocorrer sempre que o professor pretende incentivar a aprendizagem, sinalizando o termo de uma etapa de resolução de um problema. Por outro lado, parece-nos que “agora não” desempenha a função de rejeição, com efeitos contrários aos do seu antónimo “agora sim”.

Alguns destes MD compostos podem ocorrer na forma complexa, por exemplo, “agora vamos né”, “já gora né”, “até agora né”, “agora não sei”, entre outras.

De uma forma geral, podemos apresentar como principais funções dos MDD, as seguintes:

- Articular factos constitutivos de acontecimento ou problema, ligando-os a outros factores de causa, finalidade, consequência;
- Mostrar relações entre factos, acções, intenções, numa abordagem lógica, cronológica, sequencial, funcional dos aspectos/partes de elementos de um todo.

2) Na secção 2, analisámos os Marcadores Discursivos de Confirmação (“não é?”, “né?”, “nem?”, “nu é?”, “não?”, “não é isso?”, “não é isto?”). Para além destes, ocorrem, também, como MDC, os seguintes: “não serve?”, “não podíamos?”, “não é assim?”, “não é mesma [coisa]?”.

Os resultados da análise do MDC são os seguintes:

- Confirmámos que o MDC é usado para antecipar, prever ou prevenir possíveis divergências na interacção verbal (Vilela, 1999).
- Confirmámos também que o MDC se caracteriza por ser exterior ao conteúdo proposicional, sintacticamente independente e comunicativamente não autónomo (Urbano, 2006: 497).

O MDC pode ocorrer em todas as posições do discurso:

- Posição inicial (Cf. a ocorrência 33 da Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1);
- Posição intermédia (Cf. a ocorrência 33 da Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1);
- Posição final (Cf. a ocorrência 17 da Escola Comercial de Maputo: aula 1).

O MDC pode, igualmente, ocorrer como uma frase (Cf. a ocorrência 267 da Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1).

O MDC tem uma estrutura semelhante à das interrogativas *tag* (Mateus et. al. 1983: 372 [2003]) cujas características são:

- a. *Verbos da frase declarativa que a precede e uma partícula de negação:*
 - *Vocês lembram-se, não se lembram?*;
- b. *Ou por segmentos de natureza interrogativa (não é verdade?, não é assim?, não é?, não?), após uma frase declarativa:*
 - *Vocês lembram-se, não é verdade?*;
 - *Vocês lembram-se, não é assim?*;
 - *Vocês lembram-se, não é?*;
 - *Vocês lembram-se, não?*.

Em situação pedagógica, o uso do MDC pode enquadrar-se no processo de estruturação vertical do discurso do professor: iniciação – resposta – avaliação. Os professores podem usar o MDC para cumprir, sobretudo, a função incentivadora e energizante, orientando a aprendizagem do aluno (Cf. as ocorrências 33 e 124 da Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1). Por outro lado, os professores podem usar o MDC para censurar o aluno (Cf. a ocorrência 62, Colégio Académico da Beira: aula 1). Por seu turno, os alunos podem usar o MDC como estratégia discursiva para levar o professor a aceitar ou a aderir àquilo que dizem.

3) Na secção 3, analisámos os Marcadores Discursivos de Natureza Fática e de Concordância (“ah”, “ahn”, “ah ahn”, “ahn?”, “eh”, “ehn”, “ehn?”, “uh”, “uh uhn”, “uhn uhn” e “uhn?”).

Os estudos por nós realizados permitiram-nos verificar à semelhança de Urbano (2006: 505) que os MDNFC desempenham as funções de natureza fática, de *feedback* e de concordância. Os MDNFC podem ocorrer em todas as posições do discurso, nomeadamente:

- Posição inicial (cf. as ocorrências 63 e 166 do Colégio Académico da Beira: aula 1);
- Posição intermédia (cf. as ocorrências 207 e 209 da Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1);
- Posição final (cf. a ocorrência 95 da Escola Secundária Josina Machel: aula 1, e a 134 da Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1).

Por outro lado, os MDNFC podem ocorrer como frases. Por exemplo:

265. Professor: ah ahn. (Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1)

113. Professora: ahn? (Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1)

45. Sílvio: uhn? (Colégio Académico da Beira: aula 1)

Em situação pedagógica, o professor pode usar o MDNFC para:

- Introduzir comentários (cf. a ocorrência 56 da Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1);
- Solicitar a confirmação da resposta (cf. a ocorrência 87 da Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1);
- Aprovar uma informação (cf. a ocorrência 124 da Escola Secundária Nelson Mandela: aula 1);
- Marcar pausas preenchidas (cf. a ocorrência 32 da Escola Comercial de Maputo: aula 1).

Por seu turno, o aluno pode usar o MDNFC para:

- Marcar pausas preenchidas (cf. a ocorrência 21 do Colégio Académico da Beira: aula 1);
- Expressar negação ou recusa (cf. a ocorrência 26 da Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1);

- Expressir sentimentos (cf. a ocorrência 39 da Escola Secundária Joaquim Chissano: aula 1).

Como podemos depreender, no Português falado em Moçambique, MDNFC como “uhn” e “uhn uhn” podem expressir, nomeadamente, aceitação, negação ou recusa.

4) Na secção 4, analisámos as interjeições (“silêncio!”, “psiu!”, “uau!”, “ok”, “hei!”, “ih!”, “iuh!”, “xi!”, “iah!” e “oh!”) na sua condição de MD.

Para este trabalho, consideramos que as interjeições constituem palavras que veiculam a cultura subjectiva dos falantes e a sua relação com o mundo que os rodeiam, satisfazendo as suas necessidades de comunicação.

As interjeições podem expressir valores, crenças e estratificação social. Por exemplo, as interjeições “ih!”, “iuh!”, “xi!” e “iah!” podem ser enquadrados no registo informal ou popular de língua, enquanto as interjeições “silêncio!” e “psiu!” no nível corrente ou cuidado. A interjeição “oh!” é, basicamente, do registo corrente. Além desta variação, verificamos simultaneamente uma variação diatópica, uma vez que, por exemplo, as interjeições “ih!”, “iuh!”, “xi!” não são usadas na variação europeia da LP.

Na sala de aulas, as interjeições “silêncio!” e “psiu!” podem ser usadas na relação de poder entre os protagonistas do Processo de Ensino e Aprendizagem, revelando sempre a autoridade do falante.

Os dados recolhidos mostram que os falantes, particularmente os alunos, podem expressir a insatisfação/contestação através de interjeições como “ih!”, “iuh!”, “xi!” e “oh!”; por outro lado, podem expressir a satisfação/aprovação por meio das interjeições “uau!”, “iah!” e “ok”.

Na perspectiva da nossa análise (interjeição como MD), “psiu”, à semelhança de “silêncio”, pode funcionar como uma palavra plena e, portanto, portadora de sentido, contrariamente ao que defende Vilela (1999: 269), quando considera “psiu!” e “pchiu!” «elementos marginais à língua». Todavia, parece-nos que as interjeições não desempenham qualquer função sintáctica na frase (Vilela, 1999: 269; Lima, 2006: 28).

Na nossa análise, distinguimos as seguintes subcategorias de interjeições:

- Interjeições persuasivas (silêncio e chamamento): “silêncio!” e “psiu!”, “hei!”;

- Interjeições emotivas (entusiasmo, surpresa, espanto, lamentação): “uau!”, “iuh!”, “ih!”, “xi!”, “oh!”.
- Interjeições cognitivas (aprovação, aplauso): “ok”, “okei”, “uau!”. “iah!”

5) Na secção 5, analisámos as Disfluências na interacção professor-aluno. De um modo geral, parece-nos que as “disfluências” ocorrem no processo de organização textual, em resultado de dificuldades que os falantes enfrentam na planificação do discurso. Analisámos dois tipos de Disfluências: Pausas Silenciosas - PS e Disfluências de Edição - DE (revisões, recomeços e repetições):

a) As Pausas Silenciosas:

Observadas todas as ocorrências, verificamos que os professores e os alunos usam a Pausa Silenciosa, sobretudo, entre fronteiras sintácticas fortes (entre frases, orações ou sintagmas). De uma forma geral, podemos afirmar que as Pausas Silenciosas produzidas pelos professores parecem silêncios prolongados e surgem entre enunciados com valor de coordenação. A nosso ver, pode ser uma estratégia com vista a uma planificação correcta do discurso, pois a pausa prolongada pode permitir aos falantes melhor organização das ideias.

Nos textos ditados, parece-nos que os professores usam pausas em contextos sintácticos ou junções fonémicas em que não é prevista a pausa (PS hesitativa). Todavia, considerando que se trata de um discurso pedagógico, o uso destas pausas pode ser intencional. Isto permite-nos afirmar que se trata de PS fluente, pois o professor realiza este tipo de pausa para demarcar o constituinte que deve ser registado pelo aluno. Podemos observar que a PS pode surgir entre a M e a repetição (cf. a ocorrência 32 da Escola Comercial de Maputo: aula 1).

No que diz respeito aos alunos, as ocorrências mostram que estes podem usar três tipos de PS, nomeadamente o silêncio (o aluno não fala), a PS fluente e a PS hesitativa. Em situação pedagógica, a realização de silêncio deste tipo, parece-nos característica dos alunos. O uso do silêncio pode estar associado às dificuldades na resolução de problemas. Nestes casos, pode significar que o aluno precisa de mais tempo para resolver um

determinado problema ou não tem resposta para esse problema (Cf. a ocorrência 233 da Escola Secundária Josina Machel: aula 2).

b) As Disfluências de Edição:

Na análise das Disfluências de Edição, analisámos as revisões, os recomeços e as repetições. Cada uma destas disfluências pode constituir uma estratégia de produção textual-interactiva. Deste trabalho, podemos tecer as seguintes considerações:

1) As revisões são estratégias que os falantes adoptam na reconstrução do seu discurso, quando empenhados na produção de um discurso fluente. A sua estrutura é composta por um “reparandum”, uma fase de edição opcional (pausa preenchida ou MD do tipo “quer dizer”) e uma correcção. As revisões diferem das correcções propriamente ditas, porque estas são realizadas por um ouvinte ou leitor com o propósito de repor a verdade. Vejamos o exemplo (21) aqui retomado:

3. Professora: temos {pp} para a nossa aula de hoje como já estavam preparados eh eh o tema é “Textos orais ou escritos de comunicação” aliás “de chamada de atenção e argumentativos” ... (Escola Secundária Josina Machel: aula 2)

2) Os recomeços constituem reformulações textuais em que o falante abandona o que disse anteriormente e constrói um novo texto. A retoma é feita no início do constituinte. São conhecidos por “falsas partidas”. Vejamos o exemplo (24), aqui retomado:

28. Wongay: eu vou falar de [AB] vou resumir todas as aulas. Não vou dizer praticamente tudo mas vou expor dados básicos ... e aí queria encerrar {pp} nos textos poéticos. (Colégio Académico da Beira: aula 2)

3) As repetições podem ser integrais («as repetições com identidade de forma»), e repetições com variação (por via da Nominalização ou flexão). A nossa pesquisa teve em conta que as repetições possuem características repartidas em três aspectos, nomeadamente, a dimensão morfológica, a distribuição e as funções:

– No que diz respeito à dimensão morfológica da repetição, o nosso *corpus* permitiu-nos observar a ocorrência de formas lexicais como Numerais, Preposições, Conjunções, Nomes, Verbos, Advérbios, Adjectivos e Pronomes. Ocorrem, também, repetições de Sintagmas Nominais e Verbais.

Identificámos as “repetições de uma forma” e as “repetições de um mesmo referente discursivo”. Concluímos que o falante pode repetir um *item* lexical de forma referencial ou de forma não-referencial. Vejamos a ocorrência 7 da Escola Comercial de Maputo: aula 1:

7.Professora: “O João sempre compra pão fresco”. Temos aqui a palavra “pão”. Se dissesse o seguinte: “ele [AB]” - (este teu apagador!) ((o apagador era de uma aluna.)) - “... veio acabar com o meu pão”. Em relação à primeira frase “O João sempre compra pão fresco” o que é que vocês entendem com aquela frase? exemplo (26), onde ocorre a repetição da palavra “pão”. (Escola Comercial de Maputo: aula 1)

Em “O João sempre compra pão fresco”, a palavra “pão” é usada de forma referencial, enquanto em “... veio acabar com o meu pão”, esta palavra é mencionada, ou seja, usada de forma não referencial.

No nosso *corpus* ocorrem também repetições com variação (cf. as ocorrências 21 e 30, Colégio Académico da Beira: aula 1). Nestas, regista-se a variação em número. Por exemplo: “textos normativos” / “texto normativo”; “perceberem” / “perceber”.

Para além destas, verificámos a ocorrência de repetições de ideias/conteúdos. Isto é, repetições que não implicam a reprodução textual da palavra ou segmentos linguísticos. Estas repetições, geralmente, são anunciadas por MDs como «repetindo, como já disse, quer dizer, em suma, etc.» (Marcuschi, 2006: 220). Encontrámos alguns exemplos nas ocorrências 99 e 138 do Colégio Académico da Beira: aula 1, respectivamente, “aquilo que acabou de dizer”, “aquilo que estava a dizer a Jéssica”, “Barroso acabou dizendo” e “em suma”.

No que concerne à distribuição das repetições, identificámos a repetição em situação de proximidade e a repetição em situação de distância relativamente à Matriz. O

primeiro tipo de repetição ocorre, geralmente, em situação de continuidade referencial. E o segundo ocorre, geralmente, quando o falante pretende fazer uma retrospecção.

Na distribuição das repetições registámos a ocorrência de verbos como “dizer”, “entender”, “ouvir”, “ir”, “repetir”, “concordar”, “continuar”, “explicar” ou expressões como “pode dar um exemplo”, “mais exemplos”, “mais contribuições”, “o que quer dizer”, “está certo”, ou ainda advérbios “sim” e “não”. Registámos também a ocorrência de Nomes próprios e as formas de tratamento.

As repetições podem ocorrer em qualquer posição do discurso (inicial, intermédia ou final).

No capítulo das funções da repetição, no nosso *corpus* ocorrem, nomeadamente, a função discursiva e a função textual:

No que diz respeito à função discursiva, verificámos que os professores e os alunos usam a repetição com a função de auxílio à compreensão e de organização de tópicos discursivos:

a) Auxílio à compreensão:

Esta função pode realizar-se através da intensificação, rema-tema e do esclarecimento. Deduzimos que os falantes quando utilizam a intensificação, acreditam que, quanto mais vezes repetirem a palavra/segmento linguístico/ideia estarão a ajudar o ouvinte na compreensão da mensagem. Neste aspecto particular, parece-nos haver relação com a máxima da quantidade de Grice (1975). Por outro lado, a função de rema-tema é realizada quando os falantes transformam o que era rema em tema do discurso, desenvolvendo-o. Através desta função, é possível aos falantes construírem elos temáticos hierarquizados. Finalmente, a função de esclarecimento está ligada à explicitação dos conteúdos veiculados; os falantes usam a expansão, a repetição com variação ou com paráfrase.

b) Organização tópica:

As repetições com esta função podem ser usadas para introduzir, reintroduzir, delimitar, conduzir e manter tópicos discursivos. Todas estas funções constituem uma prática corrente no Processo de Ensino e Aprendizagem, pois os falantes repetem, não só com a finalidade de recordar/discutir/consolidar/aprofundar, mas também para testar a compreensão de matérias.

Parece haver uma relação de causalidade entre o uso das repetições e o objectivo pretendido: por exemplo, quando os professores estão preocupados em testar a compreensão/consolidação da matéria, eles repetem as palavras, os segmentos frásicos ou as perguntas. Isto leva-nos a deduzir que as repetições são usadas como estratégias discursivas de compreensão da linguagem.

No que diz respeito à função textual, distinguimos, nomeadamente, a função textual de formulação (que tem a ver com as estruturas usadas na produção textual) e a função textual de coesão (relacionada com o encadeamento intra e interfrástico no plano de cotextualidade).

a) A função textual de formulação:

Considerando as investigações realizadas por Marcuschi (1992: 122), a formulação tem como características, nomeadamente, a reconstrução de estruturas, a correcção, a expansão, a parentização e o enquadramento. Seguindo os estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2006: 261), nós acrescentamos a hesitação, também, como marca da formulação.

Por conseguinte, distinguimos a hesitação da correcção. Parece-nos que a hesitação acontece em resultado de uma má planificação ou quando a execução do discurso é realizada ao mesmo tempo que a planificação. Nestas circunstâncias, a repetição pode ser acompanhada por PS, prolongamentos de vogais ou outras formas linguísticas. Uma característica peculiar da hesitação é a auto-repetição. Por outro lado, a correcção indicia a intervenção do falante sobre um enunciado considerado errado. Neste caso, a correcção parece uma reformulação do enunciado M pela repetição. A correcção pode ser feita através da auto-repetição ou da hetero-repetição. Apesar de as duas formas serem comuns

no Processo de ensino e aprendizagem, a correcção/hetero-repetição é usada, sobretudo, na formulação textual-interactiva e na avaliação da compreensão.

b) A função textual de coesão:

A coesão textual parece indispensável na construção textual-interactiva por estabelecer elos intra e inter-frásicos. No nosso *corpus* analisámos a coesão sequencial e a coesão referencial.

Na coesão sequencial verificámos que a repetição através da “listagem” é apropriada para a apresentação hierarquizada da informação. A listagem é caracterizada por sequenciadores como os seguintes: o primeiro/primeiro, o segundo/segundo, etc.; em primeiro lugar, em segundo lugar, etc.; depois; no início, no final; inicialmente, finalmente; por último).

Na sala de aulas, a repetição por listagem pode realizar-se pela transmissão sequencial/ordenada da matéria. Geralmente, os MD sequenciadores introduzem a repetição de expressões como “falamos sobre isto/isso”/“falamos de”, através das quais constroem uma cadeia de informação.

Na coesão referencial, identificámos a ocorrência da coesão por denominação do referente e a coesão por confirmação do referente. De uma forma geral, a coesão por denominação pode reproduzir a M sem comentário e a coesão por confirmação pode reproduzir a M intercalado de um comentário, que é um MD de confirmação.

SUGESTÕES

A nossa pesquisa foi realizada com base em material linguístico autêntico, que poderá servir para desenvolver novas investigações sobre o Português falado em Moçambique.

Neste contexto, a nossa pesquisa poderá ajudar na definição de estratégias e políticas para o sistema de ensino em Moçambique. Assim entendemos, porque, de um modo geral, as decisões que são tomadas sobre o tipo de material linguístico a ser tratado

no PEA baseiam-se na linguagem escrita produzida, muitas vezes, em contextos estranhos à realidade moçambicana.

O nosso *corpus* poder ser útil para a reflexão e elaboração de programas de ensino, não só da LP, mas também de outras disciplinas, na medida em que constitui uma amostra de língua natural realizada por moçambicanos de diferentes extractos sociais e localização geográfica.

Através deste *corpus*, os planificadores da educação podem desenvolver estudos sobre o ensino da língua segunda, tendo como foco, por exemplo, os fenómenos de interferência linguística, a variação da língua em contexto multilingue e a relação entre a variedade não padronizada (informal) e a língua padrão.

De um modo geral, a maior aplicação do nosso *corpus* pode ser o fornecimento de uma base de dados ampla sobre a análise de estruturadores do discurso, alguns dos quais não estudados no sistema de ensino moçambicano, como “eh”, “ehn”, “uhn”, “uhn uhn”. Ao disponibilizarmos exemplos de interacção verbal reais, julgamos ter criado condições para que este material possa ser usado por qualquer investigador interessado nas questões de interacção ou conversação, envolvendo o locutor e o alocutário, como por exemplo, a categoria de pessoa e enunciação (eu/tu ou você; nós/você ou vocês; nós/ele; a gente/você ou ele), os actos de fala. Nesta perspectiva, também se pode estudar a relação entre a categoria de pessoa e identidade.

Sem pretendermos esgotar as áreas de possível aplicação do *corpus* da nossa pesquisa, consideramos importante sublinhar que este pode ser usado também no estudo de problemas que afectam a interacção, nomeadamente, a manifestação do poder e solidariedade entre os interlocutores que podem reflectir-se na simetria ou assimetria dos turnos conversacionais, a conservação ou a perda da face, a competência comunicativa e sua relação com o conhecimento prévio ou partilhado, as formas de tratamento e as variações sociolinguísticas da linguagem, a reprodução do discurso do outro. Também pode fornecer exemplos para o estudo e aprofundamento de categorias gramaticais inseridos nos Programas da LP da 8.^a, 9.^a e 10.^a classes do Sistema Nacional de Educação, inseridos no *item* “funcionamento da língua”: conjunções e locuções coordenativas ou subordinativas, verbos regulares e irregulares, tempos verbais, numerais cardinais e ordinais, preposições, advérbios de lugar, tempo e modo. Para além disso, poderá ser usado

para o estudo de regras de concordância nominal/verbal, voz activa e passiva (a regência do agente da passiva).

Na área de formação de professores, consideramos importante que os futuros docentes ou os docentes em exercício aprendam a analisar o discurso oral, tendo em conta reais situações de comunicação. O *corpus* que reunimos sobre os MDs e disfluências, poderá ser um incentivo para um tratamento adequado destes fenómenos nas aulas. O que sabemos por experiência profissional é que os actuais programas de LP e de Linguística usados nos cursos de formação de professores¹ não contemplam o estudo sistematizado de estruturadores do discurso (como MDs e disfluências, neste caso, as repetições). Logo, parece-nos que os professores formados não têm ferramentas para a análise destes fenómenos linguísticos, embora os planos curriculares tenham sido concebidos na perspectiva comunicativa.

¹ Podemos nomear a Universidade Pedagógica, a Universidade Eduardo Mondlane, o Instituto Superior Mãe África. Exceptuam-se os Institutos de Formação de Professores (IFP), que formam professores do ensino primário.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel (1999). *Teoria da Literatura*. 8ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- AMARAL, Sónia (2006). *A prosódia no discurso espontâneo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- ANDRADE, Ana Isabel de Oliveira (1995). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.
- ANDRADE, José Armando (2006). *Repetição e Marcadores discursivos na produção textual de alunos: uma apropriação discursiva da escrita*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Dissertação de Mestrado.
- ARAÚJO e SÁ, Maria Helena A. B. (1996). *Processos de interação verbal na aula de francês língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.
- AUSTIN, John L. [1962] (1986). *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- BACELAR DO NASCIMENTO, M. F. (1996). "Aspectos da sintaxe do português falado (repetições lexicais e de estruturas sintáticas em produções orais: fenómenos de deslocação)". In DUARTE, I. e I. LEIRIA (Orgs.). *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Vol. I. Lisboa: APL, pp. 203-223.
- BARRAS, C. et al. (2000). *Transcriber: development and use of a tool for assisting speech corpora production. Speech Communication – special issue on Speech Annotation and Corpus Tools*. Vol. 33. No 1-2, Janeiro. Disponível em: <http://citeseer.ist.psu.edu/barras00transcriber.html>
- BAKHTIN, Mikhail (1929 [2004, 2006]). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12ª edição. São Paulo: Hucitec.
- BARTHES, Roland (2007). *Elementos da semiologia*. Lisboa: Edições 70.
- BELLACK, Arno et al. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- BENVENISTE, E. (1989). *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes Editores.
- BENTES, A. C. (2001). "Linguística Textual". In MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística, domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 245-285.

- BESSA NETO, Regina Stela (1991). *A Repetição lexical em textos narrativos orais e escritos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Dissertação de Mestrado.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª edição. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine (1998). *Introdução à análise do discurso*. 7ª edição. Campinas/SP: Editora da Unicamp.
- BRITO, Ana Maria, DUARTE, Inês e MATOS, Gabriela (2006). “Tipologia e distribuição das expressões nominais”. In MATEUS, Maria Helena Mira et. al.. *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Lisboa, Caminho, pp. 795-867.
- BRONCKART, Jean Paul (1999). *Atividade de linguagem. Textos e discursos: Por um interaccionismo sócio - discursivo*. São Paulo: EDUC.
- BROWN, Dan (2009). *The Lost Symbol*. First Edition. New York: Doubleday, Random House.
- CAMPOS, Josivane do Carmo e CRUZ, Regina Célia Fernandes (2008). “Levantamento dos elementos paralinguísticos de fala espontânea: proposta preliminar de uma anotação padrão”. São Paulo: Revista Anagrama, Revista Interdisciplinar da Graduação, Ano 1 – Edição 4, Junho/Agosto.
- CASALI, Alípio (2001). “Saberes e Procederes Escolares: o singular, o parcial, o universal”. In SEVERINO, J. e FAZENI, I.. (Orgs.). *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas, SP: Papirus.
- CASTIANO, José P., NGOENHA, Severino E. e BERTHOUD, Gerald (2006). *A Longa Marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique*. 2ª edição. Maputo: Imprensa Universitária.
- CASTILHO, Ataliba de (Org.) (1989). *Português culto falado no Brasil*. São Paulo, Campinas.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de (2002). *A língua falada no ensino de Português*. 4ª edição, São Paulo, Contexto.
- CASTRO, Rui Manuel C. Vieira de (1987). *Aspectos da interação verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Dissertação de Mestrado.
- CARVALHO, Márcia Goretti Pereira de (2001). *Sinais de morte ou de vitalidade? Mudanças estruturais na língua Tembé . Contribuição ao estudo dos efeitos de contacto linguístico na Amazônia Oriental*. Belém: Universidade Federal do Pará. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://www.unb.br>.

- CERMARK, Laird S. e CRAIK, F. I. M. (1979). *Levels of Processing in Human Memory*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- CHARAUDEAU, Patrick e MANGUENEAU, Dominique (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. 2ª edição. São Paulo: Contexto.
- CHIMBUTANE, Feliciano (2005). “Práticas de ensino-aprendizagem do português na escola moçambicana: o caso de turmas bilingues”. In MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (Orgs.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC, pp. 159-181.
- CHOMSKY, Noam (2006). *Sobre Natureza e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- CITELLI, Adilson (2001). *Linguagem e Persuasão*. 15ª edição. São Paulo: Editora Ática.
- CLARK, Herbert H., e CLARK, Eve V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- CLARK, Herbert e WASOW, Thomas (1998). *Repeating Words in Spontaneous Speech*. Stanford University.
- CLARK, Herbert H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, Herbert e TREE, Jean E. Fox (2002). “Using uh and um in spontaneous speaking”. *Cognition*. pp. 73-111. Disponível em www.elsevier.com/locate/cognit
- COUTINHO, Maria Antónia (2004). “Organizadores textuais – entre língua, discurso e género”. In OLIVEIRA, Fátima e DUARTE, Isabel Margarida (Orgs.). *Da língua e do discurso*. Porto: Campo das Letras, pp. 283-298.
- DIAS, Hildizina Norberto (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar, em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia.
- _____ (2004). “A norma padrão da língua portuguesa nos meios de comunicação de massas em Moçambique”. Maputo: Jornadas de Linguística da Rádio Moçambique, Setembro.
- _____ (2001). “Planificação curricular no ensino e aprendizagem de uma língua”. Boane, Instituto Pedagógico do Umbeluzi: Seminário Nacional de Revisão do Programa da Disciplina de Português de nível básico do ensino técnico profissional, 13 a 17 de Agosto.
- DUARTE, Inês (1992). “Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório de Conjuntivo”. In DELGADO-MARTINS et. al. *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, pp. 110-123.
- DUBOIS, Jean et al. (2007). *Dicionário de Linguística*. 8ª edição. São Paulo: Editora Cultrix.
- DUCROT, Oswald e TUDOROV, Tzevetan (2007). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. 8ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- EKLUND, Robert (2003). "Disfluency in Spontaneous Speech" (5-8 September, 2003, Gotenburg University, Sweden: An ISCA Research Workshop). Department of Linguistics, Göteborg University.
- FARACO, Carlos Alberto (2003). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.
- FARIA, Isabel Hub et. al. (2005). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. 2ª edição. Lisboa: Caminho.
- FARIA, Isabel Hub (2006). "Uso da língua, interacção verbal e texto". In MATEUS et. al.. *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Lisboa: Caminho, pp.55-84.
- FÁVERO, Leonor Lopes, ANDRADE, Maria L. da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de (2006). "Correcção". In KOCH, Ingedore G. Villaça e JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Vol. 1. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, pp. 255-273.
- FÁVERO, Leonor Lopes e Koch, Ingedore G. Villaça (1998). *Linguística textual: introdução*. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- FÁVERO, Leonor Lopes e TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2002). *A coerência textual*. 14.ª edição. São Paulo: Contexto.
- FIRMINO, Gregório (2000). "Situação linguística de Moçambique: dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997". Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- FIRMINO, Gregório (1987). "Alguns problemas sobre a Normatização do Português em Moçambique". Limani, 3. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Departamento de Letras Modernas, pp. 11-25.
- FIRMINO, Gregório (2006). *A Questão Linguística» na África Pós-colonial. O caso do Português e das Línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto Editores.
- FISCHER, G., et al. (1989). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FISHMAN, Joshua (1971). *Sociolinguistics : A Brief Introduction*. Rowley: Newbury.
- FISHMAN, Joshua (1971). *A Sociologia das Línguas*. Rowley: Newbury.
- FISHMAN, Joshua (1972). "The sociology of language". In GIGLIOLI, Pier (Ed). *Language and-social context*. London: Penguin Books.
- FLANDERS, Ned (1970). *Analysing teacher behavior*. New York: Addison – Wesley.
- FLANDERS, Ned A. (1977). *Análisis de la Interacción Didáctica*. Madrid: Ediciones Anaya, S. A..
- FONSECA, Joaquim (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Colecção Linguística, nº5, Porto: Porto Editora.

- FORTIN, Marie-Fabienne (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- FOSS, D. J. H. (1978). *Psycholinguistics. An introduction to Psychology of language*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- FRASER, Brian (1999). "What are discourse markers?" *Journal of Pragmatics*, Vol.31, nº 7, pp. 931-952.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. (2007). "Marcadores Discursivos não são vícios de linguagem". V. 4, nº 4, pp. 22-43, Jul/Dez.
- GANHÃO, Fernando (1979). "O papel da Língua Portuguesa em Moçambique". Maputo: Comunicação apresentada no I Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique.
- GILI GAYA, Samuel (1943 [1987]). *Curso Superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- GOMES, Aldónio et al. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. I Vol., 1º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONÇALVES, Perpétua (1997 [2000]). "Tipologia de erro do português oral de Maputo: um primeiro diagnóstico". In STROUD, C. e GONÇALVES, P. (Orgs.), *Panorama do Português Oral de Maputo*. Vol. II. Maputo, INDE.
- GONÇALVES, Perpétua, COMPANHIA, C. e VICENTE, F. (2005). *Português no ensino secundário geral*. Maputo: INDE.
- GOFFMAN, Erving (1976). "Replies and responses". *Language in society*. 5, pp. 257-313.
- GOFFMAN, Erving (1964). "A situação negligenciada". In RIBEIRO, Branco T. e GARCEZ, Pedro M. (orgs.) (2002). *Sociolinguística Interacional*. 2ª edição. São Paulo: Loyla.
- GOLIAS, Manuel (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique*. Maputo: Editora escolar.
- GREIMAS, Algirdas Julien e LANOWSKI, E. (Orgs.) (1986). *Análise do Discurso em Ciências Sociais*. São Paulo: Global.
- GRICE, Herbert Paul (1989, 1993). "Logic and conversation". In *Studies in the way of words*. 3rd print. Cambridge: Harvard University Press.
- GRICE, Herbert Paul (1975 [1982]). "Lógica e Conversação". In DASCAL, Marcelo (Org). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Vol. IV. Campinas: UNICAMP.
- GUMPERZ, John J. (1964 [1971]). *Linguistic and Social Interaction in Two Communities. Language in Social Groups*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- GUMPERZ, John J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, University Press.
- GUMPERZ, John J. (1982). "Convenções de contextualização". In RIBEIRO, Branca T. e GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) (2002). *Sociolinguística interaccional*. 2ª edição. São Paulo: Loyla.

- GUTHRIE, Malcom (1967-71). *Comparative Bantu: An Introduction to the Comparative Linguistics and Prehistory of the Bantu Languages*. Hants: Gregg International Publishers.
- HALLIDAY, M. A. K., MCLINTOSH, Angus e STREVENS, Peter (1974). *As Ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1993). *Spoken and written language*. Oxford: University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold.
- HAYDT, Regina Célia Causax (2002). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. 6ª edição. São Paulo: Ática.
- HAYDT, Regina Célia Causax (2006). *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- HAYMES, Dell (1962). “A sociolinguística e a etnografia da fala”. (Mimeo).
- HAYMES, Dell (1972). “Models of interaction of language and social life”. In GUMPERZ, John e HAYMES, Dell. *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HAYMES, Dell (1984). *Vers la competence de communication*. Paris: Hatier/CREDIF.
- HARRIS, Zellig S. (1963). “Discourse analysis reprints”. La Haye.
- HILGERT, José Gaston. (2006). Parafraseamento. In KOCH, Ingedore G. Villaça e JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi (Org.) (2006). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. 1. Campinas, São Paulo, Editora da Unicamp, pp. 275-299.
- HOLENSTEIN, Elmar (1975 [1979]). *Jakobson – O Estruturalismo Fenomenológico*. Paris: Mondial Editions Seghers.
- <http://Trans.sourceforge.net/en/presentation.ph>
- INDE / MINED (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE.
- INDE (2003). *Diagnóstico do Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Secundário Geral*. Maputo: INDE.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (1999). *II Recenseamento Geral da População e Habitação – 1997. Resultados definitivos*. Maputo: INE.
- JAMET, E. (2000). *Análise e interpretação da obra literária*. 2 Volumes. 5ª edição. Coimbra: Arménio Amado.
- JAKOBSON, Roman (1988). *Linguística e Poética*. Madrid: Cátedra.
- JAKOBSON, Roman (2007). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.

- JUBRAN, Clélia Cândida A.S. e KOCH, Ingedore G. Villaça (2006). *Gramática de português culto falado no Brasil*. São Paulo, Campinas: Editora da Unicamp.
- JUBRAN, Clélia Cândida A.S. (1993). “Inserção: um fenómeno de descontinuidade na organização tópica”. In Ataliba Teixeira de Castilho (Org.). *Gramática do Português Falado*. Vol.III. São Paulo: UNICAMP/FAPESP, pp. 61-74.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2006). *Análise da conversação. Princípios e Métodos*. São Paulo: Parábola Editora.
- KOCH, Ingedore G. Villaça (2004). *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2002). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.) (2002). *Gramática do Português Falado*. 2ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- KRISTEVA, Julia (2007). *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- LÄCHELT, Sietgfried (2004). *The Geology and Mineral Resources of Mozambique*. Maputo: Direcção Nacional de Geologia de Moçambique.
- LANDSHEERE, Gilbert De e BAYER, E. (1977) *Cómo Enseñan los Profesores. Análisis de las Interacciones Verbales en Clase*. Madrid: Santillana.
- LAPLANE, Adriana L.F. de (2000). *Interação e silêncio na sala de aula*. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ.
- LARSEN-FREEMAN, Diane e M.H. Long (1993). *An introduction to second language acquisition research*. London and Newark: Longman, Sixth impression.
- LEVELT, W. (1989). *Speaking*. Cambridge, Massachussts: MIT Press.
- LIMA, José Pinto de (1966). “O papel da semântica e da pragmática no estudo dos conectores”. FARIA, Isabel Hub et. al. (Orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 421-427.
- LIMA, José Pinto de (1997). “Caminhos semântico-pragmáticos da gramaticalização: o caso de embora”. In BRITO, Ana Maria, OLIVEIRA, Fátima, LIMA, Isabel Pires de e MARTELO, Rosa Maria (Orgs.). *Sentido que a vida faz: Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras, pp. 643-655.
- LIMA, José Pinto de (2006). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Caminho.
- LOPES, Ana Cristina Macário (1997). “Então: elementos para uma análise semântica e pragmática”. In CASTRO, Ivo (Org.). *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Braga - Guimarães, 30 de Setembro 2 de Outubro de 1996)*. Vol. I. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 177-190.

- LOPES, Ana Cristina Macário (1998). “Contribuição para o estudo dos valores discursivos de *sempre*”. In *Actas do XIII Encontro da APL*. Vol. II. Lisboa: Colibri, pp. 3-14.
- LOPES, Ana Cristina Macário (1998). “Contribuição para o estudo semântico-pragmático de *agora*”. In *Revista Portuguesa de Filologia*. Vol. XXII. Coimbra, Universidade de Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesa, pp. 363-376.
- LOPES, Ana Cristina Macário (1999). “Contributos para uma análise integrada dos valores temporais e discursivos de *logo*”. In FARIA, Isabel Hub (Org.) Lindley Cintra. *Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*. Lisboa: Ed. Cosmos / Fac. de Letras da Univ. de Lisboa, pp. 433-443.
- LOPES, Ana Cristina Macário (2000). “Ainda”. In GÄRTNER, Eberhard, HUNDT, Christine e SCHÖNBERGER, Axel (Eds.). *Estudos de Gramática Portuguesa*. Vol. III. Frankfurt am Main: TFM, pp. 65-87.
- LOPES, Ana Cristina Macário (2003). “Elementos para uma análise semântica das construções com *já*”. CASTRO, Ivo e DUARTE, Inês (Orgs.) *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Vol. 1, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 411-428.
- LOPES, Ana Cristina Macário (2004). “A polifuncionalidade de *bem* no PE contemporâneo”. In SILVA, Augusto S., TORRES, Amadeu, GONÇALVES, Miguel (Orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Vol. II. Coimbra: Almedina, pp. 433-457.
- LOPES, Ana Cristina Macário (2006). “Antes e sempre”. In OLIVEIRA, Fátima e BARBOSA, Joaquim (Orgs.) (2006). *XXI Encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 13-22.
- LOPES, Ana Cristina Macário e MORAIS, Maria da Felicidade A. (2000). “Antes e depois: elementos para uma análise semântica e pragmática”. In *Revista Portuguesa de Filologia*. Vol. XXIII, 1999-2000. Coimbra, Universidade de Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesa, pp. 183-243.
- LOPES, Ana Cristina Macário, PEZATTI, Erotilde Goreti e NOVAES, Norma Barbosa (2001). “As construções com *portanto* no PE e no PB”. *Scripta* 5 (9), Belo Horizonte: pp. 203-218.
- LOPES, Armando Jorge (2004). *A batalha das línguas. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- LOPES, Armando Jorge (2002). “O Português como Língua Segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística”. In MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.) (2002). *Uma política de língua para o Português*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 15-31.
- LOPES, Armando Jorge (2002). “Alguns dados sobre a situação do português em Moçambique”. In MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.) (2002). *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 51-54.
- LYONS, John (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, Cop.

- LYONS, John (1970). *Linguistique générale. Introduction a la linguistique théorique*. Paris: Larousse, Cop.,
- LURIA, Alexander Romanovich (1970). *Traumatic aphasia*. Haia: Mouton.
- MAINGUENEAU, Dominique (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª edição. São Paulo: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- MAINGUENEAU, Dominique (1997). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Grádiva.
- MAINGUENEAU, Dominique (2001). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez Editora.
- MARÇALO, Maria João B. M. (1992). *Introdução à Linguística Funcional*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- MARCUSCHI, Luiz António (1989). “Marcadores Conversacionais do Português Brasileiro: formas, posições e funções”. In CASTILHO, Ataliba de (Org.). *Português Culto Falado no Brasil*. São Paulo: Campinas, pp. 281-322.
- MARCUSCHI, Luiz António (2006). “Repetição”. In JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi e KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.) (2006). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Vol. I. São Paulo, Campinas: Editora da Unicamp, pp. 219-254.
- MARCUSCHI, Luiz António (2006). “A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual”. In KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.) (2006). *Gramática do Português Falado*. Vol. VI. Desenvolvimentos. 2ª edição. São Paulo, Campinas: Editora da Unicamp, pp. 105-141.
- MARTÍN ZORRAQUINO, Maria Antonia e PORTOLÉS LÁZARO, José (1999). “Los marcadores del discurso”. In BOSQUE, Ignacio e DEMONTE, Violeta (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, Real Academia Española, V.3, pp. 4051-4213.
- MATA, Ana Isabel (1992). “É Só Ouvir... em Português, Claro”. In DELGADO-MARTINS et. al. (1992). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, pp. 45-74.
- MATEUS, Maria Helena Mira et. al. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª edição revista e comentada. Lisboa: Caminho.
- MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (Org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (2001). *Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna. Uma Abordagem Processual da Interação Professor/ Alunos*. São Paulo: Mercado de Letras.
- MAZULA, Brazão (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985*. Maputo: Edições Afrontamento.

- MELRO, Sandra (2008). “Fluência Verbal”. In Revista informativo, Ministério da Defesa Exército Brasileiro. Secção Psicopedagogia, Nº2/ Ano I - Fev. (disponível em <http://www.gagueira.org.br/fluencia.shtml>)
- MENDES, Irene (2000). *O léxico no Português de Moçambique – Aspectos neológicos e terminológicos*. Maputo: Promédia.
- MENDES, Mafalda (2005). Cabo Verde – ir à escola em L2. In MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (Org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC, pp. 113-135.
- MEHAN, Hugh (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambriedge: MA, Harvard University Press.
- MEHAN, Hugh (1985). “The structure of classroom discourse”. In DIJK, Teun A. Van. *Handbook of discourse analysis. Discourse and dialogue*. Vol. 3. New York: Academic Press.
- MONIZ, Helena, MATA, Ana Isabel e VIANA, Maria do Céu (2007). “On filled pauses and prolongations in European Portuguese”. Interspeech 2007, ISCA, Antuérpia, Bélgica.
- MONIZ, Helena, MATA, Ana Isabel e VIANA, Maria do Céu (2008). “Mecanismos de (Dis) Fluência em Contexto Escolar”. In FROTA, Sónia e SANTOS, Ana Lúcia. *Actas do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (1-3 de Outubro de 2007, Universidade de Évora)*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 329.
- MORAIS, Maria da Felicidade Araújo (2004). “Elementos para uma descrição semântico-pragmática do marcador discursivo “já agora””. In SILVA, Augusto S., TORRES, Amadeu e GONÇALVES, Miguel (Orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Vol. II. Coimbra: Almedina, pp. 477-495.
- MORAIS, Maria da Felicidade Araújo (2007). *Marcadores da estruturação textual: Elementos para a descrição do papel dos Marcadores Discursivos no processamento cognitivo do texto*. Universidade de Trás-os-Montes: Tese de Doutoramento.
- NELIMO- Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (1989). *Relatório do I Seminário Sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: INDE-UEM/NELIMO.
- PEDRO, Emília Ribeiro (1992). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- PENHAVEL, Eduardo (2005). “Sobre as funções dos Marcadores Discursivos”. São Paulo: nº XXXIV, pp. 1296-1301.
- PEREIRA, Luísa Teotónio (2005). “Cooperação para o desenvolvimento: complexidades e desafios”. In MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio. *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC, pp. 9-15.

- PIAGET, Jean (1974). *The language and thought of the child*. New York: New American Library.
- PIAGET, Jean (1959). *A linguagem e Pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de cultura.
- PODGORECKI, Adam e LOS, Maria (1984). *Sociologia multidimensional*. Porto: Rés Editora.
- POSTIC, Marcel (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- PRETI, Dino (1999). *Análise da conversação*. 5ª edição. São Paulo: Ática.
- PRETI, Dino (1992). *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese para Professor Titular em Linguística. UFPE.
- PRETI, Dino (1994). “Estratégias de identificação referencial na interação face a face”. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional da ABRALIN.
- PRETI, Dino (1989). “Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções”. In CASTILHO, Atalibo de (Org.) (1989). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas – SP: UNICAMP, pp. 281 -322.
- REBELLO, Adriana Leite do Prado (2003). “Psiu! do Português L1 ao Português L2 a interjeição como fator de identidade cultural”. In VII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2003. Rio de Janeiro: Caderno do CNLF, V. 1.
- RIBEIRO, Sandra Elisabete Barbosa de Azeredo (2006). *Contributos para a caracterização do discurso oral: um estudo de disfluências*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- RIBEIRO, Emília dos Santos (1993). *Marcadores discursivos: análise teórica e prática de alguns marcadores em língua inglesa*. Lisboa.
- RIOS, Terezinha Azêredo (2002). *Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade*. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- RIOS, Terezinha Azêredo (2004). *Ética e Competência*. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- RISSO, Mercedes Sanfelice (2006). “Marcadores discursivos basicamente sequenciadores”. In KOCH, Ingedore G. Villaça e JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi (Orgs.) (2006). *Gramática do Português culto Falado no Brasil. Vol. 1: Construção do Português falado*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, pp. 427-527.
- RISSO, Mercedes Sanfelice (1993). “AGORA... o que eu acho é o seguinte: um aspecto da articulação do discurso no português culto falado”. In CASTILHO, A. T. de (Org.) (1993). *Gramática do Português falado*. Campinas, São Paulo: UNICAMP/FAPESP, Vol. III.

- RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Giselle Machline de O. e URBANO, Hudnilson (2002). “Marcadores discursivos: Traços definidores”. In KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.) (2002). *Gramática do português falado*. Vol. VI: Desenvolvimentos. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, pp. 21-57.
- RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Giselle Machline de O. e URBANO, Hudnilson (2006). “Traços definidores dos marcadores discursivos”. In KOCH, Ingedore G. Villaça e JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi (Orgs.) (2006). *Gramática do português culto falado no Brasil. Vol. 1: Construção do português falado*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, pp. 403-425.
- RODRIGUES, Isabel Maria Galhano (2005). “Sinais verbais e não-verbais na estruturação do discurso”. In OLIVEIRA, Fátima e DUARTE, Isabel Margarida (Eds.) (2005ª). *Da língua e do discurso*. Porto: Campo das Letras, pp. 579-600.
- SACRISTÁN, J. G. (1991). *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição. São Paulo: Artmed Editora.
- SANTOS, Douglas (s/d). “Categorias, Conceitos e Sistematização de algumas discussões sobre o método – Uma consultoria para a educação escolar no Amapá”. São Paulo: IEE, PUCSP.
- SANTOS, Nobre Roque dos (2006). Estratégias de ensino da leitura/compreensão de textos didáticos. PUC – São Paulo: Dissertação de Mestrado. (Disponível em <http://biblioteca.universia.net/2008>).
- SAUSSURE, Ferdinand de (1995). *Curso de linguística geral*. 15ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SCHENEUWLY, Bernard (1988). *Le Language Écrit chez l’Enfant: la productions des texts informatifs et argumentatifs*. Lausanne: Delachâux e Niestlé.
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE, John R. (1969). *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press.
- SEARLE, John R. (1979). *Expression and Meaning – Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: University Press.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor (1991). *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática.
- SELIGER, Herbert W. e SHOHAMY, Elana (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: University Press.
- SILVA, Tadeu T. (2003). *Documentos de Identidade, Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- SILVEIRA, Sônia (1998). Bittencourt. *Gerenciamento de tópico e trabalhos de face em entrevistas de emprego*. Tese de doutorado, PUC-RJ.

- SINCLAIR, J. Mc e COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The english used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. Mc. e BRAZIL, D. (1982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- SITOE, Bento e NGUNGA, Armindo (Orgs.) (2000). *Relatório do II Seminário sobre Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO-UEM.
- SOUSA, Otília da Costa e (1998). “Da variedade à invariância: *então*, um caso exemplar”. In MOTA, Maria Antónia e MARQUILHAS, Rita. *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Vol. II. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 317-327.
- STERNBERG, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- STRASSEL, S. (2004). “Simple metadata annotation specification”. Versão 6.2 <http://www ldc.upenn.edu/Projects/MDE>.
- STUBBS, Michael (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Oxford University Press.
- TAVARES, Maria Alice (1999). “Um estudo de *aí, daí e então* como conectores no discurso oral”. In LOPES, Ana Cristina Macário e MARTINS, Cristina (Orgs.). *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Aveiro, 28-30 de Setembro de 1998)*. Vol. II. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 531-543.
- THOMAZ, Omar Ribeiro (2002). *Ecos do Atlântico Sul: representações sobre o terceiro império português*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FAPESP.
- TODOROV, Tzevetan (1981). *Os géneros do discurso*. Lisboa: Edições 70.
- TORRES, R. M. (2001). *Educação para Todos, a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- URBANO, Hudnilson (2001). “Marcadores conversacionais”. In PRETI, Dino (Org.) (2001). *Análise de textos orais*. 5ª edição. São Paulo: Humanitas.
- URBANO, Hudnilson (2006). “Marcadores discursivos basicamente interacionais”. In JUBRAN, Clélia Cândida A.S. e KOCH, Ingedore G. Villaça (Orgs.) (2006). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, pp. 497-527.
- VAN DIJK, Teun Adrianus (2002). *Cognição, Discurso e interação*. 4ª edição. São Paulo: Contexto.
- VIEIRA, Isabel Flávia G.F.F. (1988). “Interacção verbal e aprendizagem na aula de língua estrangeira”.
- VIEIRA, Isabel Flávia G.F.F. (1988) “Interacção verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira”
- VIGOTSKY, Lev S. (1988). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VILELA, Mário (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. 2ª edição. Coimbra: Almedina.

WEEDWOOD, Bárbara (2002). *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola.

WIDDOWSON, H.G. (1979). *Teaching language as communication*. Oxford: University Press.

XAVIER, M., F., e MATEUS, M. H. M. (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*. 1ª edição. Vol. II. Lisboa: Edições Cosmos.

APÊNDICES

A. TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Apêndice 1

Escola Comercial de Maputo - Aula 1

Program of Transcribed by Nobre, version 11 of 090812

report

1.Professora

- *[ent=MD-]* Vamos voltar *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Ok *[-ent=MD]* . Dizia que a linguagem conotativa é quando nós temos *[ent=MD-]* eh:: *[-ent=MD]* a possibilidade de fazermos interpretações diversas *[ent=MD-]* nu é? *[-ent=MD]* Retomando aquela aquela expressão águas negras ou pálidas vozes nós dizíamos que aquelas aquelas expressões sugeriam tristeza. Segundo o contexto em que as palavras se encontram *[ent=MD-]* nu é? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* é fora da da elegia das águas negras p'ra Cheguevara. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* nós dissemos que era *[ent=MD-]* eh:: *[-ent=MD]* era espécie de homenagem. Sobre o que nós percebemos que fala da: da:: {pp}/ *[ent=MD-]* Ah: *[-ent=MD]* o texto está no contexto de homenagem àquela situação *[ent=MD-]* né? *[-ent=MD]* que aconteceu com Cheguevara a morte dele digamos. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* [AB] ((Risos)) *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* se atrapalhem ((Risos)). Psiu. *[ent=MD-]* Eh:: *[-ent=MD]* .

2.Alunos vários

- Havemos de sair na STV ((Soico Televisão. Uma televisão privada de Moçambique. Alusão ao facto de a aula estar a ser filmada)).

3.Professora

- *[ent=MD-]* Está bem *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Está bem *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* É assim: *[-ent=MD]* vamos *[ent=MD-]* vamos continuar com a aula *[-ent=MD]* . Desliga-se um pouco. *[ent=MD-]* Depois *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vou explicar *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* o que está a acontecer *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Está bem? *[-ent=MD]*

4. Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] senhora professora [-ent=MD] .

5. Professora

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] é para saírem fora da aula [ent=MD-] enquanto [-ent=MD] estão aqui. [ent=MD-] Então [-ent=MD] chegados aqui [ent=MD-] né [-ent=MD] {pp} se eu [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] escrevesse se eu escrevesse/ Voltando aquela questão de elaborar duas frases [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] usando a mesma palavra [ent=MD-] mas [-ent=MD] uma para a linguagem conotativa e linguagem denotativa. Se eu escrevesse aqui [ent=MD-] por exemplo:: [-ent=MD] ((Escreve uma palavra no quadro)). Qual é a significação usada?

6. Alunos vários

- (...) queimada. Sair.

7. Professora

- "O João sempre compra pão fresco". Temos aqui a palavra "pão" se dissesse o seguinte: "Ele [AB]" - (Este teu apagador!) ((o apagador é de uma aluna))- "...veio acabar com o meu pão". Em relação [ent=MD-] à primeira [-ent=MD] frase: "o João sempre compra pão fresco". [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] vocês entendem com aquela frase?

8. Aluno A

- "O João vai" [AB].

9. Professora

- Fala para a turma.

10. Aluno A

- Ele é (...)((Risos)).

11. Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] diga. [ent=MD-] O que [-ent=MD] estava a falar?

12. Aluno A

- Da minha parte [ent=MD-] não é [-ent=MD] só entendo que João vai [ent=MD-] sempre [-ent=MD] à padaria [ent=MD-] sempre [-ent=MD] apanha pão fresco.

13.Professora

- [ent=MD-] Sempre [-ent=MD] apanha pão fresco. [ent=MD-] E [-ent=MD] em relação a::: [ent=MD-] à segunda [-ent=MD] frase: ele veio acabar com o meu pão. {pp} [ent=MD-] O que [-ent=MD] [ent=MD-] vocês entendem com aquela frase? [-ent=MD] [ent=MD-] Vamos supor que ele diz isto [-ent=MD] [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] se calhar seja uma senhora [ent=MD-] né [-ent=MD] . Toda ela triste porque houve qualquer situação no serviço dela [ent=MD-] porque [-ent=MD] apareceu se calhar o marido ou o amigo/ Que aconteceu qualquer coisa de verdade. [ent=MD-] Então [-ent=MD] ela diz: ele veio acabar com o meu pão. [ent=MD-] Vamos ver o que queria [-ent=MD] . Diga.

14.Aluno B

- Ele veio acabar com a economia.

15.Professora

- O seu tempo. É a sua interpretação? Outra ideia? Quem tem uma ideia diferente? Quem tem uma ideia diferente?

16.Aluno C

- Pergunta um. Quem tem ideia?

17.Professora

- Quando vocês estão na igreja [ent=MD-] depois [-ent=MD] falam do pão de cada dia. A que se referem? Vocês rezam [ent=MD-] não é? [-ent=MD]

18.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coro)).

19.Professora

- [ent=MD-] Depois [-ent=MD] há aquele momento [ent=MD-] eu não sei muito bem [-ent=MD] . Aquele momento do pão dele do pão de cada dia. [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. A que se refere?

20.Alunos vários

- (É vinho) [REP] ((Coro)).

21.Professora

- A vida.

22.Aluno D

- A vida.

23.Professora

- [ent=MD-] O quê [-ent=MD] ?

24.Aluno D

- A vida.

25.Professora

- É a vida [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] É assim [-ent=MD] como se escreve. [ent=MD-] Não [-ent=MD] há outra possibilidade? [ent=MD-] Não [-ent=MD] há outra possibilidade?

26.Alunos vários

- Alimentação de cada dia.

27.Professora

- Alimentação de cada dia.

28.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

29.À partes

- ((Momento em que entram vários alunos atrasados)). Bom dia [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . Bom dia [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . (...) [ent=MD-] Não [-ent=MD] temos Geral [ent=MD-] hoje [-ent=MD] . [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] Não [-ent=MD] temos Geral. Geografia [ent=MD-] depois [-ent=MD] Inglês (...).

30.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Ah::: [-ent=MD] [ent=MD-] a primeira frase [-ent=MD] . [ent=MD-] A primeira frase [-ent=MD] tem sentido objectivo

[Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] muito claro. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] a segunda [-ent=MD] nós precisamos de associar em que contexto esta frase é dita. [ent=MD-] É verdade [-ent=MD] que [ent=MD-] não [-ent=MD] haveria de escrever aqui todo o texto sem vocês perceberem [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Mas [-ent=MD] ele veio acabar com o meu pão pode significar que veio acabar com o meu emprego. Se ele veio ao meu serviço fez uma confusão [ent=MD-] e:: [-ent=MD] {pp} a pessoa chega a uma conclusão de que ele veio estragar o trabalho da pessoa [ent=MD-] e [-ent=MD] se calhar a partir daquele dia [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] a pessoa irá/ [ent=MD-] não [-ent=MD] volta [ent=MD-] mais [-ent=MD] ou [ent=MD-] não [-ent=MD] irá trabalhar [ent=MD-] mais [-ent=MD] . [ent=MD-] Estão a perceber? [-ent=MD]

31. Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coro)).

32. Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] a interpretação [ent=MD-] da segunda [-ent=MD] [REP] [ent=MD-] da segunda frase [-ent=MD] requer [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] associação do contexto em que a pessoa [ent=MD-] eh [-ent=MD] pronuncia esta frase [ent=MD-] e [-ent=MD] associamos o pão o pão pode significar [ent=MD-] segundo aquilo que eu estava a dizer [-ent=MD] vocês na igreja [ent=MD-] não [-ent=MD] falam do pão. [ent=MD-] Eu acredito [-ent=MD] Vocês dizem que refere-se à vida [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Mas [-ent=MD] eu penso que pode não ser só a vida. A vida como vocês [AB]. [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] como eu dizia [-ent=MD] a alimentação de cada dia [ent=MD-] né? [-ent=MD] Pode ser alimentação de cada dia. [ent=MD-] Quer dizer [-ent=MD] [ent=MD-] eh: [-ent=MD] quando nós estamos lá aqueles que vão a igreja vão rezar para o bem estar. O bem estar passa [ent=MD-] também [-ent=MD] por alimentação boa vida coisinhas [ent=MD-] assim [-ent=MD] . [ent=MD-] Perceberam [-ent=MD] [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] a:: [ent=MD-] a primeira frase [-ent=MD] tem um sentido denotativo que significa objectiva. Nós [ent=MD-] não [-ent=MD] precisamos de [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] assim [-ent=MD] uma/ fazer uma análise [ent=MD-] estão a perceber? [-ent=MD] [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] a que se refere aquele pão daquela frase? [ent=MD-] Percebemos logo [-ent=MD] que aquele aquela palavra refere-se a um alimento aquele que nós vamos ter na padaria [ent=MD-] e [-ent=MD] adquirir. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] na segunda frase [-ent=MD] a mesma palavra [ent=MD-] já [-ent=MD] dá-nos outro sentido associado [ent=MD-] mas [-ent=MD] àquele [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] Se o pão é alimento [ent=MD-] então [-ent=MD] eu digo ele vai acabar com o meu emprego dá para perceber que [ent=MD-] eh: [-ent=MD] aliás veio acabar com o meu pão. Dá para perceber que ele veio acabar com o meu emprego. Ele veio acabar com:: com:: com o meu trabalho com o trabalho que de certa maneira ou o trabalho que possibilitava que eu tivesse algum

valor mensalmente [ent=MD-] não sei como [-ent=MD] ou pode ser semanalmente para adquirir alimentação ou p'ra o sustento lá em casa. [ent=MD-] Estão a perceber? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] podemos o tempo é muito escasso {pp} [ent=MD-] Já tínhamos começado a: [-ent=MD] com o telefone na aula passada. Vocês que podem registar [ent=MD-] aí [-ent=MD] {pp}. Linguagem conotativa (figurada) [REP] plurissignificativa {pp} plussignificativa: quando a palavra [REP] / expressão quando a palavra/expressão representa várias sugestões [REP] que estão para além do valor real [REP] [ent=MD-] e [-ent=MD] possui {pp} [ent=MD-] e [-ent=MD] possui um carácter dinâmico {pp} [ent=MD-] E [-ent=MD] possui um carácter dinâmico. Linguagem denotativa {pp} (objectiva): quando representa o significado real {pp} [Sobreposição de vozes. Aluno: representa?] quando representa o significado real da palavra [REP] [ent=MD-] não [-ent=MD] possui um valor estático {pp} possui um valor estático [Sobreposição de vozes. Aluno: estático?] estático [ent=MD-] como por exemplo [-ent=MD] termos técnicos [ent=MD-] como por exemplo [-ent=MD] os termos técnicos e sentidos [REP] {pp}. TPC. [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] vocês [ent=MD-] já ouviram falar de figuras de estilo? [-ent=MD]

33.Alunos vários

- [ent=MD-] Já [-ent=MD] ((Coro)).

34.Professora

- Sabem o que significa? [ent=MD-] Não [-ent=MD] sabem? [ent=MD-] Vamos para casa [-ent=MD] como trabalho de casa a definição de figuras de estilo.

35.Aluno E

- Definição?

36.Professora

- Definição de figuras de estilo. [ent=MD-] O que é [-ent=MD] / [ent=MD-] O que [-ent=MD] significa figuras de estilo? [ent=MD-] Perceberam? [-ent=MD] [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] Segundo ponto [-ent=MD] {pp} vão identificar as figuras de estilo que vocês conhecem {pp}. [ent=MD-] Então [-ent=MD] por favor a próxima aula é amanhã [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] É p'ra me trazerem isso. [ent=MD-] Já chega de não fazerem trabalho de casa [-ent=MD] . [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. Façam trabalho de casa. Amanhã [ent=MD-] vamos corrigir [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] antes de [-ent=MD] arrumarem os cadernos quem vai fazer o sumário. Vai falar em voz alta [ent=MD-] né? [-ent=MD] Companheiro o que se passa? Estamos em aula [ent=MD-] né? [-ent=MD]

37.Aluno F

- Fazer o sumário.

38.Professora

- (...) É p'ra registarem [ent=MD-] aí [-ent=MD] o sumário. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] antes [-ent=MD] ela vai dizer [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] qual foi a aula [ent=MD-] o que [-ent=MD] fizemos.

39.Aluna 1

- Correção do TPC [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] depois [-ent=MD]]. Falámos da linguagem conotativa [ent=MD-] e [-ent=MD] denotativa.

40.Professora

- [ent=MD-] Concordam [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] Não falta nada? [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] registem [Sobreposição de vozes. Aluno: TPC]. Correção do TPC. {pp} Linguagem denotativa [ent=MD-] e [-ent=MD] conotativa {pp} marcação do TPC. [ent=MD-] Já escreveram [-ent=MD] [ent=MD-] né? [-ent=MD]

41.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coro)).

42.Professora

- Como nós gostamos muito desta turma apesar de vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] fazerem trabalho de casa[AB] ((Seguiu-se a apresentação do observador. FIM DA AULA)).

Apêndice 2

Escola Secundária Josina Machel - Aula 1

Program of Transcribed by Nobre, version 20 of 090628

report

1.Professora

- [ent=MD-] Professor [-ent=MD] onde vai preferir ficar? ((barulho)). [ent=MD-] Então [-ent=MD] nós [ent=MD-] vamos dar continuidade [-ent=MD] aos Textos de Chamada de Atenção. [ent=MD-] Vamos ler [-ent=MD] alguns anúncios [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Acho que [-ent=MD] / [ent=MD-] Já [-ent=MD] estão feitos ou [ent=MD-] não [-ent=MD] ? [ent=MD-] Ok [-ent=MD] . [ent=MD-] Em primeiro lugar [-ent=MD] queria voluntários que vão fazer a leitura dos anúncios. Pode vir? Faça a leitura em voz alta do seu anúncio (...).

2.Neila

- (...)

3.Professora

- [ent=MD-] Ok [-ent=MD] . [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] vocês acham deste anúncio da vossa colega a Neila?

4.Aluno A

- Prende-se muito [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] ah ahn [-ent=MD]]. Prende-se muito [AB].

5.Professora

- De forma organizada.

6.Aluno A

- (...)

7.Professora

- *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* quais são os itens a seguir para uma boa elaboração de um texto ou seja de anúncio publicitário? *[ent=MD-]* Em primeiro lugar *[-ent=MD]* dizemos que é o [Sobreposição de vozes. Alunos: slogan.] slogan. O slogan/ O slogan que é uma frase curta como vem *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* nos apontamentos. Podem ver que é uma frase curta do tipo imperativo. Vocês conseguiram notar no anúncio da vossa colega. Tem um slogan? [Sobreposição de vozes. Alunos: tem]. Pode repetir Neila. Qual é o seu slogan?

8.Neila

- Chegou a inovação no mundo da determinação.

9.Professora

- Chegou?

10.Neila

- ... a inovação no mundo da determinação.

11.Professora

- Esta é a frase ou seja é o slogan. Concordam com ela?

12.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim: *[-ent=MD]* ((Coro)).

13.Professora

- *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* está no imperativo? {pp} *[ent=MD-]* Uhn? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* está no imperativo. *[ent=MD-]* Está bom? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* em relação ao texto corresponde organizadamente/ em relação ao texto dela {pp} o comentário do produto. Por acaso conseguiram aperceber ou perceber qual é o produto?

14.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* ((Coro)).

15.Professora

- Qual é?

16.Alunos vários

- (...)

17.Professora

- [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD]

18.Alunos vários

- (...)

19.Professora

- [ent=MD-] Muito bem [-ent=MD] . Em relação ao texto fez uso de algumas frases ou seja frases interrogativas? Faltou. [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . O texto é longo ou curto?

20.Alunos vários

- Curto ((Coro)).

21.Professora

- É curto. [ent=MD-] Então [-ent=MD] é aceitável o texto dela ou o anúncio dela?

22.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coro)).

23.Professora

- [ent=MD-] Vamos ouvir [-ent=MD] [ent=MD-] mais [-ent=MD] um. Pode ser? Em voz bem: alta. Em voz alta. Pode ser? Leandra!

24.Leandra

- Dove. Experimente novo creme em vários sabores. Ele é baseado em frutas que deixam a sua pele linda [ent=MD-] mais [-ent=MD] natural [ent=MD-] e [-ent=MD] com um aroma delicioso. Adquira-o em todos os supermercados. Na compra de um leve [ent=MD-] também [-ent=MD] um perfume. Dove massagia a sua pele [ent=MD-] e [-ent=MD] sintá-se [ent=MD-] mais [-ent=MD] bela.

25.Professora

- *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* as perguntas são as mesmas. Quem quer falar? {pp} *[ent=MD-]* Vamos lá meninas *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Vamos deixar para os rapazes? *[-ent=MD]* Rapazes falem *[ent=MD-]* então *[-ent=MD]* . Comentário deste anúncio. Temos *[ent=MD-]* eh::: *[-ent=MD]* o slogan? Notaram o slogan? Ou é a marca do produto? O título é a marca do [Sobreposição de vozes. Alunos: produto]. Qual é o produto?

26.Alunos vários

- Dove ((Coro)).

27.Professora

- Produto Dove. Em relação ao texto notaram que *[ent=MD-]* eh: *[-ent=MD]* fez uso de frases interrogativas? *[ent=MD-]* Só *[-ent=MD]* ela é que pode comentar. Leandra fez uso de frases interrogativas no teu ((problemas de concordância)) anúncio?

28.Leandra

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* .

29.Professora

- Tens alguns adjectivos que podes mencionar?

30.Leandra

- Linda.

31.Professora

- Linda.

32.Leandra

- Um aroma delicioso.

33.Professora

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* estás *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]*

34.Leandra

- Um aroma delicioso.

35.Professora

- Aroma delicioso [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] está correcto [-ent=MD] . Fez uso de adjetivo. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] vocês acham do anúncio da vossa colega Leandra?

36.Aluno 1

- Aceitável.

37.Professora

- [ent=MD-] Também [-ent=MD] . O texto é bonito. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos ouvir [-ent=MD] [ent=MD-] mais [-ent=MD] anúncios. O seu. Pode ser. O seu nome Gustavo.

38.Gustavo

- Gustavo Silvestre.

39.Professora

- [ent=MD-] Uhn: [-ent=MD] Gustavo.

40.Gustavo

- Ford Gt 586. 251 válvulas 1899 excelentes estado/ execlente estado. Computador de bordo. GPS (...) faróis xenon (...) interior alumínio jantes especiais 16 (acer) automático com extras a duzentos e cinquenta mil meticais. Contacte o número (822105902).

41.Professora

- Este é o anúncio publicitário. Temos [ent=MD-] aí [-ent=MD] a imagem?

42.Gustavo

- [ent=MD-] Sim sim [-ent=MD] .

43.Professora

- Temos a imagem colada. Por acaso é uma viatura [ent=MD-] não é? [-ent=MD] É uma viatura. Quem quer comentar? Parece que [ent=MD-] não [-ent=MD] estamos a seguir a regra [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] uhn [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] está a faltar? [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD]

44.Aluna 1

- Frases imperativas.

45.Professora

- O slogan *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* Há uma falha em relação ao slogan. Dizemos que o slogan deve ser uma frase curta do tipo imperativo ou seja tem que ser a frase quê? Frase? Frase {pp} Guia *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* Estão a notar que falta isso? [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*]. Frase guia. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* em relação aos adjectivos *[ent=MD-]* o que é que *[-ent=MD]* têm a dizer? O próprio Gustavo.

46.Gustavo

- (...)

47.Professora

- *[ent=MD-]* Uhn? *[-ent=MD]* Em voz alta Gustavo.

48.Gustavo

- Excelente e um contacto de fundo.

49.Professora

- *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* é que baixaste no tom. Nós *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* ouvimos. *[ent=MD-]* O que *[-ent=MD]* são adjectivos? Palavras que qualificam os substantivos. Têm que ser palavras que qualificam os substantivos. *[ent=MD-]* Uhn: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* ah:: *[-ent=MD]* o texto do Gustavo é muito pobre em adjectivos. Gustavo o teu anúncio poderia ser *[ent=MD-]* mais *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]* Rico *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* criativo. *[ent=MD-]* Primeiro *[-ent=MD]* tinhas que colocar o slogan que é uma frase do tipo imperativo. O uso de adjectivos ou *[ent=MD-]* então *[-ent=MD]* a repetição de frases. *[ent=MD-]* Ok *[-ent=MD]* . Repetição de frases. *[ent=MD-]* Mais? *[-ent=MD]* Uso de frases imperativas *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* P'ra despertar *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]* Qual é a intenção do anúncio publicitário?

50.Gustavo

- Despertar interesse.

51.Professora

- [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] Despertar interesse a quem? Despertar?/ O seu nome? [ent=MD-] Já [-ent=MD] me esqueci. Esmeralda. Qual é a intenção do anúncio publicitário?

52.Esmeralda

- Despertar interesse.

53.Professora

- Despertar interesse. É [ent=MD-] só? [-ent=MD] Ali ao fundo. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Despertar interesse. Esmeralda senta. [ent=MD-] Diga [-ent=MD] Gustavo.

54.Gustavo

- Curiosidade.

55.Professora

- Curiosidade. Despertar curiosidade. Guilherme.

56.Guilherme

- Desejo.

57.Professora

- Desejo de [ent=MD-] quê? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Guilherme: querer adquirir] adquirir ((paragoge)) [Guilherme: o produto] o produto [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Neste caso este carro que é publicitado [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] Aqui ((dirige-se a um aluno.)). [ent=MD-] Já disse [-ent=MD] . Quem quer acrescentar? A outra intenção? Incentivar o receptor [ent=MD-] nu é [-ent=MD] ou consumidor [ent=MD-] não é assim? [-ent=MD] incentivar. [ent=MD-] Mais? [-ent=MD] Aqui ((dirige-se a um aluno.)). Estes [ent=MD-] nunca [-ent=MD] estão nas aulas. Incentivar/ Dissemos que despertar interesse despertar curiosidade desejo. [ent=MD-] Já falámos [-ent=MD] ali. Aqui foi? Incentivar. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Aqui pode ser? [ent=MD-] Diz lá [-ent=MD] o teu nome. Celso. Pode ser? Convencer [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] A intenção [ent=MD-] também [-ent=MD] de convencer. A quem?

58.Alunos vários

- Ao receptor ((Coro)).

59.Professora

- Consumidor. Consumidor. Pode sentar. Aqui. Convencer?

60.Aluna 2

- Chamar atenção.

61.Professora

- Chamar atenção. Está [ent=MD-] aí [-ent=MD] . Falem. Chamar atenção. Chamar atenção. [ent=MD-] Está correcto ou não está? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: está ((Coro))] Ali ao fundo. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Teu nome? Felizarda. Chamar atenção. O teu nome é um pouco bonito. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] . Nome? Levante [ent=MD-] e [-ent=MD] diz ((Diga)) [Sobreposição de vozes. Aluna: Jhoice.] o nome. Jhoice.

62.Jhoice

- (...)

63.Professora

- [ent=MD-] Diga [-ent=MD] !

64.Jhoice

- Permitir boa memorização.

65.Professora

- Permitir boa memorização ou seja a intenção do publicitário é de fazer com que o consumidor faça [ent=MD-] o quê? [-ent=MD] Memorize o texto. [ent=MD-] E [-ent=MD] se memorizar o texto vai? Vai comprar o produto. [ent=MD-] Estão a perceber? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] . [ent=MD-] Está tudo escrito aí ou não está? [-ent=MD] Quem fala? [ent=MD-] Vamos aqui [-ent=MD] . Quer falar? Teu nome? [ent=MD-] Diz [-ent=MD] teu nome.

66.Zé

- Zé.

67.Professora

- [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] ((Equivalente a sim)).

68.Zé

- Forma de comunicação.

69.Professora

- [ent=MD-] Ah:::: ah: [-ent=MD] forma de comunicação? O anúncio é uma forma de comunicação? Escrevemos [ent=MD-] não quer dizer que está errado [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] prontos ((pronto)). Este está fora. [ent=MD-] Vamos deste la:do [-ent=MD] deste la:do alí. Teu nome? Pode sentar.

70.Cristina

- Criar enunciados.

71.Professora

- Criar?

72.Cristina

- Enunciados.

73.Professora

- Juntos. Criar?

74.Alunos vários

- Enunciados.

75.Professora

- E adquirir?

76.Alunos vários

- Produtos [Sobreposição de vozes. Professora: produtos].

77.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Aqui. Seu nome?

78.(Ferix)

- (Férix).

79.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] resumidamente [-ent=MD] qual é [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] / Qual é a intenção da linguagem publicitária? Qual é a intenção? [ent=MD-] Vamos lá [-ent=MD] . Procura [ent=MD-] o quê? [-ent=MD] Eu vou chamar os/ Começou por Guilherme?

80.Guilherme

- [ent=MD-] Sim sim [-ent=MD] .

81.Professora

- Procura [ent=MD-] o quê? [-ent=MD] Qual é a intenção?

82.Guilherme

- Chamar atenção ao [AB].

83.Professora

- Na altura disseste desejo qualquer coisa. Permaneça com a sua ideia. [ent=MD-] Não é isto? [-ent=MD] [ent=MD-] Ok [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim sim [-ent=MD] . Guilherme: desejo de compra]. [ent=MD-] O quê? [-ent=MD] [ent=MD-] O quê? [-ent=MD]

84.Guilherme

- Desejo de compra.

85.Professora

- Desejo de compra. A seguir quem foi? [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] .

86.Aluno B

- Curiosidade.

87.Professora

- Curiosidade. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . A seguir.

88.Esmeralda

- Formar (...)

89.Professora

- *[ent=MD-]* Não entendi *[-ent=MD]* . Quem foi? *[ent=MD-]* Acho que *[-ent=MD]* é Esmeralda. Esmeralda *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* . Esmeralda *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]* .

90.Esmeralda

- Despertar interesse.

91.Professora

- Despertar interesse. A seguir.

92.Aluna 3

- Incentivar [Sobreposição de vozes. Professora: incentivar o consumidor].

93.Professora

- A seguir. Quem foi. *[ent=MD-]* Ahn? *[-ent=MD]* Aqui. [Sobreposição de vozes. Aluno: convencer] Convencer. Esta é a intenção. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* no fundo no fundo *[-ent=MD]* o publicitário esconde *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]* Está *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* vocês têm nos apontamentos. *[ent=MD-]* Vamos lá ler *[-ent=MD]* . Podem ver nos cadernos. Podem ver. (...) *[ent=MD-]* O que é que *[-ent=MD]* esconde o publicitário?

94.Alunos vários

- A composição[AB]/ Despertar atenção.

95.Professora

- *[ent=MD-]* O que é que *[-ent=MD]* esconde na verdade? *[ent=MD-]* Vamos lá *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Ahn? *[-ent=MD]*

96.Guilherme

- A composição exacta do produto.

97.Professora

- A composição exacta do produto.

98.Guilherme

- Preço real.

99.Professora

- [ent=MD-] E [-ent=MD] o preço real. O publicitário esconde isso. [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] lhe interessa na verdade que pode ser obstáculo?

100.Guilherme

- Interessa que o consumidor (...) comprar o produto.

101.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . {pp} [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] tu escreveste [ent=MD-] aí [-ent=MD] ? [ent=MD-] Vamos lá [-ent=MD] .

102.Aluno C

- Pretende persuadir [AB].

103.Professora

- Mensagem publicitária. Está [ent=MD-] aí [-ent=MD] . (...). [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] Diga [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos lá [-ent=MD] . Leo.

104.Gustavo

- Pretende persuadir reduzir os cuidados [AB].

105.Professora

- Isto é no fim. No início [ent=MD-] o que é que diz [-ent=MD] ?

106.Gustavo

- O anúncio publicitário não procura informar o consumidor ou ajudar a escolher.

107.Professora

- Quem quer fazer comentário disto? [ent=MD-] Uhn:: [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá chamar [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá chamar [-ent=MD] [REP]. Quem quer falar? É [ent=MD-] só [-ent=MD] interpretar aquilo que nós escrevemos [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Por outras palavras. Queres falar? Quer falar? [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Comente o que o seu colega Gustavo disse. [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] .

108.Aluna 4

- [ent=MD-] Bom [-ent=MD] [ent=MD-] eu acho que [-ent=MD] o objectivo principal é fazer com que o público pratique uma determinada acção. (...) o produto [ent=MD-] né [-ent=MD] dependendo da: do funcionamento do texto [ent=MD-] né [-ent=MD] . Se for para querer convencer ao: [ent=MD-] né [-ent=MD] ao leitor para que possa [AB].

109.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] o publicitário [ent=MD-] não [-ent=MD] se interessa em ajudar ao consumidor a escolher o produto [ent=MD-] não é isto que está escrito aí? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD]]. Falem se está escrito [ent=MD-] aí [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos lá [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] ajuda [ent=MD-] o quê? [-ent=MD] [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] . [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . Você Guilherme.

110.Guilherme

- Ao vendedor o comprador [ent=MD-] não [-ent=MD] quer saber se o produto é bom ou [ent=MD-] não [-ent=MD] . Ele [ent=MD-] só [-ent=MD] quer vender só. [ent=MD-] Acho que é isso [-ent=MD] .

111.Professora

- Para?

112.Guilherme

- A intenção do vendedor é de vender. Ele [ent=MD-] nunca [-ent=MD] quer saber se é bom ou mau (...).

113.Professora

- [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] . [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . Eu vou vos mandar ler. Leiam [ent=MD-] assim [-ent=MD] em coro. Leiam o que escreveram.

114.Alunos vários

- O anúncio publicitário [ent=MD-] não [-ent=MD] procura informar o consumidor ou ajudá-lo a escolher.

115.Professora

- [ent=MD-] Nu é? [-ent=MD] [ent=MD-] Não [-ent=MD] procura informar o consumidor. [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] procura? Continua a ler.

116.Alunos vários

- Visto que quase *[ent=MD-]* sempre *[-ent=MD]* omite a composição exacta do produto.

117.Professora

- Estão a ver. Omite a composição exacta do produto. Esta é a intenção do publicitário. Omite a intenção exacta do: produto. *[ent=MD-]* E depois? *[-ent=MD]*

118.Alunos vários

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* do seu preço real.

119.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* do seu preço real. *[ent=MD-]* O quê? *[-ent=MD]* / *[ent=MD-]* *[ent=MD-]* O que é que acontece aqui? *[-ent=MD]* *[-ent=MD]* Vai aumentar? [Sobreposição de vozes. Alunos: preço] o preço. Vai *[ent=MD-]* até *[-ent=MD]* duplicar o preço. *[ent=MD-]* Uhn: *[-ent=MD]* Pode acontecer isto. *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . Por isso é que acontece *[ent=MD-]* eh: *[-ent=MD]* / *[ent=MD-]* Vamos a algumas lojas *[-ent=MD]* encontramos um produto que custe tal dobramos a esquina *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* o mesmo produto está duas vezes {pp} *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* Acontece isto? *[ent=MD-]* Ok *[-ent=MD]* . Continuem a ler.

120.Alunos vários

- Pretende persuadir seduzir e (chegar a eleição) do interesse do destinatário para sentir o desejo de garantir o produto em causa.

121.Professora

- *[ent=MD-]* Ok *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* os nossos textos devem ser elaborados com esta intenção. Estamos aqui a repetir. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* quer dizer que os vossos textos *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* estão *[ent=MD-]* oh: *[-ent=MD]* bonitos. Estão bonitos. O que faltou é seguir um bocadinho a regra. *[ent=MD-]* Está bom *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos ouvir *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* mais *[-ent=MD]* textos. {pp} *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* a intenção é apanharmos um que tenha os itens completos *[ent=MD-]* eh:: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos transcrever *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* e: *[-ent=MD]* para podermos passar. *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . Pode ser que alguém [AB].

122.Jhoice

- Eu. {pp} Beba Fanta [ent=MD-] e [-ent=MD] fique de bambucha. Fanta é altamente refrescante saboroso [ent=MD-] e [-ent=MD] muito saudável. [ent=MD-] Não [-ent=MD] contém produtos químicos [ent=MD-] nem [-ent=MD] conservantes. É ideal para si [ent=MD-] e [-ent=MD] para a sua família. Beba fanta [ent=MD-] e [-ent=MD] fique muito [ent=MD-] mais [-ent=MD] (...).

123.Professora

- [ent=MD-] Uhn: [-ent=MD] Onde está: o slogan [ent=MD-] aí [-ent=MD] ? [Sobreposição de vozes. Alunos: beba Fanta] Beba Fanta. Está no/ [ent=MD-] Está no imperativo ou não está? [-ent=MD]

124.Alunos vários

- Está.

125.Professora

- Pode passar o seu anúncio. [ent=MD-] Uh uhn [-ent=MD] . Pode passar o seu anúncio. [ent=MD-] Vamos lá ouvir [-ent=MD] [ent=MD-] mais [-ent=MD] . (Painho) [ent=MD-] mais dois [-ent=MD] .{pp} [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

126.Aluna 5

- Almoço rápido no (Restaurant Quirat) de segunda à sexta-feira das onze e trinta às catorze e trinta. Comidas muito saborosas para merecedores. Pratos servidos com rapidez preços de cinquenta a duzentos meticais. Oferta de um copo de vinho para quem consumir [ent=MD-] mais [-ent=MD] de duzentos meticais. Todos os (...) dão lugar uma garrafa de água da Namaacha. Visite-nos. Reserva por telefone.

127.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos analisar [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD] o texto da vossa colega. Quem quer falar? [ent=MD-] Vamos lá: [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] querem falar. Eu vou indicar [ent=MD-] então [-ent=MD] pessoas. Seria voluntários [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Um voluntário ao texto da vossa colega. (...) [ent=MD-] e [-ent=MD] o slogan [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] E [-ent=MD] em relação ao texto? {pp} [ent=MD-] Diga: Diga: [-ent=MD] .

128.Aluna 6

- (...)

129.Professora

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] este/ A frase tem que estar no imperativo [ent=MD-] não é isso? [-ent=MD] Fez o slogan [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] com uma frase imperativa. [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . Ou há dúvidas. Beba. Beba tu bebai vós. Está no imperativo. Está bom? Beba [ent=MD-] uhn [-ent=MD] . Beba Fanta [ent=MD-] e [-ent=MD] fique [ent=MD-] uhn [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] fique de bambucho de bambucha. Ela está bambucha. ((Risos)). Está? Parece que há dificuldades com o imperativo aqui [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Há dificuldades? [ent=MD-] Não há [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD]].

130.Aluna 7

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] fanta é [AB] [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] não:: [-ent=MD] [ent=MD-] isto aí? [-ent=MD]].

131.Professora

- É alta [ent=MD-] né? [-ent=MD] É.

132.Aluna 7

- Saudável? Saudável? É muito saudável?

133.Professora

- Muito saudável. [ent=MD-] Está correcto [-ent=MD] . [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] contém produtos químicos nem conservantes. {pp} [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD]

134.Leandra

- Gostaria de saber se o (...) ((Barulho)).

135.Professora

- [ent=MD-] Nu: nu é? [-ent=MD] (...) [ent=MD-] Mas [-ent=MD] a regra é esta. A regra é esta. Nós escrevemos como: item. Eu [ent=MD-] não [-ent=MD] disse que os textos [ent=MD-] não [-ent=MD] estão correctos. Estão correctos. Estão bonitos. Seria bom que colocássemos o slogan como uma frase do tipo imperativo. Seria bom [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] o seu anúncio que fala do creme Dove podia ser?

136.Leandra

- Dove. Visite-nos!

137.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] .

138.Leandra

- [ent=MD-] Só [-ent=MD] [ent=MD-] já [-ent=MD] está?

139.Aluna 8

- [ent=MD-] E [-ent=MD] visite-nos.

140.Professora

- [ent=MD-] Diga? [-ent=MD] [ent=MD-] Diga [-ent=MD] [ent=MD-] não percebi [-ent=MD] .

141.Aluna 8

- [ent=MD-] E [-ent=MD] visite-nos.

142.Professora

- Visite-nos. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Visite-nos. Visite. Visite tu visitai vós. Está correcto. [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] escolhem da Catarina [ent=MD-] também [-ent=MD] como alternativa? Pode ser?

143.Gustavo

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] pode ser.

144.Professora

- Pode ser e é curto? Pode passar. [ent=MD-] Mais [-ent=MD] um p'ra termos três pontos alternadas. [ent=MD-] Não [-ent=MD] se preocupe com o desenho [ent=MD-] porque [-ent=MD] cada um [ent=MD-] depois [-ent=MD] vai recortar [ent=MD-] e [-ent=MD] vai colar. [ent=MD-] Está bom? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] ficamos com dois anúncios. [ent=MD-] E [-ent=MD] a selecção que me fizeram [ent=MD-] não é [-ent=MD] por amizade? O texto é muito longo. Queríamos textos [ent=MD-] mais [-ent=MD] curtos. (...). [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

145.Aluna 9

- Reisbix. Precisas de um meio de transporte rápido? Temos bons carros em bom estado/ [AB].

146.Professora

- *[ent=MD-]* Está bom *[-ent=MD]* . Nós temos *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* uma frase interrogativa *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* Está a ver? *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

147.Aluna 9

- Vende-se dois carros em bom estado das marcas Mitsubishi (Endear) *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* Jeep Mehindra vindos do Japão. Aproveite. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* fará melhor [AB].

148.Professora

- Aproveite *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* É? Está no imperativo [Sobreposição de vozes. Aluno imperativo]. *[ent=MD-]* E? *[-ent=MD]*

149.Aluna 9

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* fará melhor negócio em qualquer outro lugar. Contacto 845005000.

150.Professora

- *[ent=MD-]* Uhn *[-ent=MD]* turma. Queria ouvir *[ent=MD-]* mais *[-ent=MD]* textos. *[ent=MD-]* Está bom? *[-ent=MD]* Pode ser?

151.Gustavo

- Pode ser.

152.Aluna 9

- (Nequicel). Os seus problemas de pele acabaram (...).

153.Professora

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* estamos a ouvir. Falou muito rápido. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* estamos a ouvir.

154.Aluna 9

- (Nequicel). Os seus problemas de pele acabaram. *[ent=MD-]* Agora *[-ent=MD]* ainda existe. (Nequicel) elimina todo o tipo de queimadura e inflamação da pele *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* ainda deixa a sua pele (...) De que está a espera compre *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* (...)

155.Professora

- Uma pergunta. Uma frase interrogativa *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* Tens o uso *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* de adjetivos? *[ent=MD-]* Está bom *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* pronto *[-ent=MD]* . Frase interrogativa. *[ent=MD-]* Mais? *[-ent=MD]* Queremos *[ent=MD-]* mais *[-ent=MD]* um texto. {pp} *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

156.Aluna 10

- Viva bem *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* seja feliz.

157.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* seja feliz *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* Viva bem *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* seja feliz.

158.Aluna 10

- Para a tua família andar feliz vá a Home Centre e os teus problemas ficarão resolvidos. Viva bem com a Home Centre.

159.Professora

- Gostaram do texto?

160.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* ((coro)).

161.Professora

- Ela pode passar? [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*]. Pode ser? *[ent=MD-]* Tudo bem *[-ent=MD]* . Coloque aqui o texto. ((Registo do texto no quadro.)).

162.Professora

- *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* a pergunta é quem é que teve dificuldades na elaboração do anúncio? Quem é? Vocês *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* querem ler os textos eu *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* posso saber. {pp} *[ent=MD-]* Uhn? *[-ent=MD]* {pp} *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* cada um vai escolher dos três textos *[ent=MD-]* depois *[-ent=MD]* passar tudo no caderno. Podem transcrever.

163.Aluno C

- (...)

164.Professora

- [ent=MD-] Agora? [-ent=MD] [ent=MD-] Já dei oportunidade [-ent=MD] .
[ent=MD-] Está bem [-ent=MD] . Pode ler.

165.Aluno C

- (...)

166.Professora

- Vocês estão a ouvir?

167.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim: [-ent=MD] / [ent=MD-] Não: [-ent=MD] ((Coro)).

168.Aluno C

- [ent=MD-] Hei [-ent=MD] aproveita a promoção. Compre um televisor de vinte [ent=MD-] e [-ent=MD] uma polegada de marca Samsung por duzentos [ent=MD-] e [-ent=MD] sessenta meticais. Compre televisor [ent=MD-] e [-ent=MD] leve DVDs para casa em segurança.

169.Professora

- [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] . Querem fazer comentários? Quem?

170.Aluna 11

- Para mim o texto [ent=MD-] está bom [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] ele [ent=MD-] não [-ent=MD] devia pôr o preço (...).

171.Professora

- [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] Nós dissemos vocês escreveram [ent=MD-] aí [-ent=MD] ? [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] sim [-ent=MD]].
[ent=MD-] Não [-ent=MD] devia colocar [ent=MD-] o quê? [-ent=MD]

172.Alunos vários

- Colocar o preço. ((Coro)).

173.Professora

- Colocar o preço. [ent=MD-] Não [-ent=MD] devia colocar o preço. [ent=MD-] Diga? [-ent=MD] Está? Devia omitir. [ent=MD-] Uh uhn [-ent=MD] . [ent=MD-] Porque [-ent=MD] a intenção é de [ent=MD-] quê? [-ent=MD] É de chamar. Quando chegar à loja vai anunciar o? O preço [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] O preço. [ent=MD-] Uh uhn [-ent=MD] . {pp} É tudo? [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos passar os anúncios [-ent=MD] . Quem quiser passar os três pode passar. Ou [ent=MD-] então [-ent=MD] um deles. Quem quiser (...). ((Os alunos transcrevem os textos registados no quadro para os seus cadernos)). [ent=MD-] Já sabia [-ent=MD] [REP]. Aqui? Aqui? ((A professora verifica os apontamentos dos alunos)). [ent=MD-] Então [-ent=MD] com as observações que foram feitas vocês podem melhorar os vossos anúncios [ent=MD-] e [-ent=MD] transcrever para os cadernos [ent=MD-] também [-ent=MD] . [ent=MD-] Está bom? [-ent=MD] Vai passar. Vocês? [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] [ent=MD-] E [-ent=MD] vai melhorar o anúncio? [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]... com base no (...) [ent=MD-] está bem? [-ent=MD] Quem quiser fazer alguma alteração pode fazer também. Ouviram? [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . Guilherme teu anúncio? [ent=MD-] Não fez [-ent=MD] . [ent=MD-] Aí [-ent=MD] . Melhorar. [ent=MD-] Nem vale a pena [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] vocês [ent=MD-] não fizeram [-ent=MD] . Aqui. Vai melhorar? (...) [ent=MD-] Aí [-ent=MD] o teu anúncio? [ent=MD-] Aí [-ent=MD] [ent=MD-] não vale a pena [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Aluno: fiz trabalho]. Eu conheço as pessoas que trabalham. [ent=MD-] Aí [-ent=MD] seu anúncio? [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] vai melhorar segundo as observações? ((Um aluno insiste para a professora ver o seu trabalho [ent=MD-] e [-ent=MD] ela recusa)). [ent=MD-] Não vale a pena [-ent=MD] . Eu [ent=MD-] não [-ent=MD] disse que conhecia [ent=MD-] já? [-ent=MD] Este ano estudas? (...). Chefe é seu anúncio? {pp} tem [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] a frase tipo imperativo adjectivo [ent=MD-] e:: [-ent=MD] temos aqui [ent=MD-] também [-ent=MD] os:/ Frases interrogativas [ent=MD-] não é? [-ent=MD]

174. Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

175. Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] alguma dúvida sobre o anúncio? {pp} [ent=MD-] Vamos encerrar [-ent=MD] . {pp} [ent=MD-] Não percebi [-ent=MD] . Fale em voz alta. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Quero ouvir.

176. Aluna 12

- (...)

177. Professora

- Mudaste. Alteraste. É esta criatividade que nós queremos [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Pode ler.

178.Aluna 13

- Beba Fanta [ent=MD-] e [-ent=MD] fique bambucha. Fanta é altamente refrescante saboroso [ent=MD-] e [-ent=MD] (...). [ent=MD-] Nunca [-ent=MD] aprovou? Está na hora de experimentar (...).

179.Professora

- Com um outro texto ela criou o outro anúncio a partir da:: do texto da? [Sobreposição de vozes: Aluna: Jhoice] Jhoice. {pp} O seu grupo é aquele. [ent=MD-] Aí [-ent=MD] Suzana passa p'ra [ent=MD-] aí [-ent=MD] . [ent=MD-] Ouviu ou não? [-ent=MD] Preguiçosos de um lado aqueles que fazem trabalho do outro. Juliana vem passar p'ra ali p'ra aqui. (...) P'ra aqui. A seguir. P'ra aqui. [ent=MD-] Aí [-ent=MD] . Este grupo aqui. [Sobreposição de vozes. Aluno: (...)] Qualquer um dos lugares. {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] já passaram o texto? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos continuar [-ent=MD] [ent=MD-] assim [-ent=MD] . Trabalhou passou para aquele grupo. Preguiçoso deste lado. [ent=MD-] Está bom? [-ent=MD] ((Há um aluno que reage as afirmações da professora. Mas é imperceptível o que diz.)). É? Resolveste o anúncio o teu anúncio? Fizeste o anúncio? (...) Está? [ent=MD-] Já passaram os textos? [-ent=MD] [ent=MD-] Vamos lá [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD] . [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

180.Aluna 14

- Aqui. (...) saboroso do que saudável (...).

181.Professora

- [ent=MD-] Diga [-ent=MD] .

182.Aluna 14

- Eu:. (...) é saudável?

183.Professora

- Sabes que a publicidade [ent=MD-] aí [-ent=MD] [ent=MD-] nom: nom: [-ent=MD] eu [ent=MD-] não [-ent=MD] te posso dizer [ent=MD-] nada [-ent=MD] . Sabes quem disse? [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] cabe ao consumidor fazer a sua escolha [ent=MD-] não é assim? [-ent=MD] [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] Cabe ao consumidor fazer a sua escolha. ((Fim da aula)).

Apêndice 3

Escola Secundária Josina Machel - Aula 2

Program of Transcribed by Nobre, version 28 of 090629

report

Observador

- Aula Josina Machel quatro de Maio dois mil e oito.

1.Professora

- (...) Puxa aquelas cadeiras que estão [ent=MD-] aí [-ent=MD] desorganizadas que é para os seus colegas (...). [ent=MD-] Vamos lá [-ent=MD] fazer isso [ent=MD-] aí [-ent=MD] vocês desse lado. ((Momentos que antecedem as aulas)). [ent=MD-] Olha [-ent=MD] ajudem os colegas a organizarem essa cadeira [ent=MD-] aí [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] os colegas vão causar muito barulho. Essas cadeiras [ent=MD-] aí [-ent=MD] que estão organizadas. [ent=MD-] Não entendeu? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Vamos sentar [-ent=MD] . [ent=MD-] Olha [-ent=MD] eu sei que vocês estão um pouco um pouco: admirados pela presença de [ent=MD-] mais [-ent=MD] um elemento estranho na nossa aula [ent=MD-] não é isso? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Aluna: é]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] eu espero que vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] fiquem admirados nós temos aqui [ent=MD-] eh: [-ent=MD] ele é professor doutor ele é professor. [ent=MD-] Não é [-ent=MD] professor da escola é professor doutor. Quando vocês fizerem o nível de: do ensino secundário geral poderão encontrar portanto [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] encontrar-se com ele numa outra instituição um pouco superior. Ele é docente aqui na UP. [ent=MD-] Então [-ent=MD] ele vem assistir a nossa aula. Por isso acho que vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] devem ter medo [ent=MD-] eh: [-ent=MD] a aula deve decorrer normalmente tal como o habitual. [ent=MD-] Está claro? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. Que não constitua portanto uma perturbação para vocês. Estamos combinados? Onde está o apagador? Temos um trabalho para corrigir [ent=MD-] não temos? [-ent=MD]

2.Aluna 1

- Temos.

3.Professora

- Temos. {pp} Para a nossa aula de [ent=MD-] hoje [-ent=MD] [ent=MD-] como já estavam preparados [-ent=MD] [ent=MD-] eh eh [-ent=MD] o tema é textos orais ou escritos de comunicação [ent=MD-] aliás [-ent=MD] de chamada de atenção [ent=MD-] e [-ent=MD] argumentativos. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] antes disso [-ent=MD] [ent=MD-] vamos corrigir o trabalho de casa [-ent=MD] . Temos o trabalho de casa. O trabalho de casa era sobre? [ent=MD-] uhn? [-ent=MD] ((Equivalente a uma pergunta)). Era para continuarmos ou concluirmos [ent=MD-] o quê? [-ent=MD] [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] A divisão [ent=MD-] e [-ent=MD] a (...). Quem é [ent=MD-] aí [-ent=MD] ao lado? Um voluntário. [ent=MD-] uhn? [-ent=MD] [ent=MD-] Não [-ent=MD] se pode dizer [ent=MD-] o quê? [-ent=MD] Só vai um aluno de cada vez. Quem vai? Quem vai ao quadro? (...)Quem quer sair tem que se dar tempo para sair [ent=MD-] sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos a alínea? [-ent=MD] Para que alínea [ent=MD-] vamos [-ent=MD] na correcção?

4.Aluna 2

- F7.

5.Professora

- F7. [ent=MD-] Ahn [-ent=MD] [ent=MD-] está bom [-ent=MD] as nossas frases estão [ent=MD-] eh [-ent=MD] em ordem alfabética. F7. {pp} Comece a ler/ a a a escrever com a letra maiúscula Vicente {pp} F7 {pp} ((Um aluno regista no quadro uma frase)). Essa frase [ent=MD-] não [-ent=MD] tem sinal de pontuação no fim? Tem ou [ent=MD-] não [-ent=MD] tem? Vicente coloca o sinal de pontuação no fim desta frase (...). [ent=MD-] Não [-ent=MD] fez trabalho de casa {pp} [ent=MD-] Já acabou? [-ent=MD] Fala em voz alta. [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. (...). [ent=MD-] Vamos prestar atenção [-ent=MD] . [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] à correcção da F7.

6.Vicente

- " [ent=MD-] Não sei [-ent=MD] quantos alunos são".

7.Professora

- " [ent=MD-] Não sei [-ent=MD] quantos alunos são".

8.Vicente

- " [ent=MD-] Não sei [-ent=MD] " - [ent=MD-] primeira oração [-ent=MD] subordinante.

9.Professora

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] qual é?

10.Vicente

- Subordinante.

11.Professora

- Qual é [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] ?

12.Vicente

- " [ent=MD-] Não sei [-ent=MD] ".

13.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

14.Vicente

- "Quantos alunos são". - [ent=MD-] segunda oração [-ent=MD] subordinada

15.Professora

- [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] primeira oração [-ent=MD] [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] travessão. A professora [ent=MD-] não [-ent=MD] disse [ent=MD-] sempre [-ent=MD] isso? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. Indique [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] [ent=MD-] primeira oração [-ent=MD] [ent=MD-] ahn [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] do travessão vai dizer qual é a oração. É saber organizar as orações {pp} [ent=MD-] uhn [-ent=MD] [ent=MD-] primeira oração [-ent=MD] travessão [ent=MD-] "Não sei" [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] é que vai classificar {pp} [ent=MD-] E [-ent=MD] aqui? [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] [ent=MD-] "Não sei" [-ent=MD] portanto é oração {pp} primeira [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] primeiro. [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] . [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] primeiro Vicente. Oração é assim como se escreve a palavra oração? Põe cedilha no "c" curvo por favor e não com dobro "s". Que asneira é essa? [ent=MD-] Então [-ent=MD] pode ler em voz alta.

16.Vicente

- " [ent=MD-] Não sei [-ent=MD] ".

17.Professora

- Em voz alta para eu perceber.

18.Vicente

- *[ent=MD-]* Primeira oração *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Professora: *[ent=MD-]* vamos *[-ent=MD]* / *[ent=MD-]* Vamos lá *[-ent=MD]* ocupar os primeiros lugares. Estes que estão *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* atrás. *[ent=MD-]* Vamos *[-ent=MD]* ocupar *[ent=MD-]* os primeiros lugares *[-ent=MD]* . Os outros hão-de sentar *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* / *[ent=MD-]* Vamos *[-ent=MD]* ocupar *[ent=MD-]* os primeiros lugares *[-ent=MD]* . Esta cadeira. Podem sentar. *[ent=MD-]* Olha lá *[-ent=MD]* o que se passa *[ent=MD-]* Samuel *[-ent=MD]* estão a fazer barulho? *[ent=MD-]* Primeira oração? *[-ent=MD]*]. " *[ent=MD-]* Não sei *[-ent=MD]* " - Subordinada.

19.Professora

- Oração subordinada. Subor-di;-nada. *[ent=MD-]* Vê *[-ent=MD]* como está escrita a palavra. {pp} Oração subordinada.

20.Vicente

- *[ent=MD-]* Segunda oração *[-ent=MD]* "quantos alunos são" [Sobreposição de vozes. Professora: a professora disse para ocupar qualquer lugar ao invés de estar aqui a fazer barulho.].

21.Professora

- *[ent=MD-]* Segunda oração? *[-ent=MD]*

22.Vicente

- "Quantos alunos são".

23.Professora

- "Quantos alunos são".

24.Vicente

- Oração subordinada relativa.

25.Professora

- Oração subordinada?

26.Vicente

- Relativa.

27. Professora

- Relativa. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] [ent=MD-] vamos reagir [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos reagir [-ent=MD] à resposta do colega. [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] é subordinada? [ent=MD-] A segunda [-ent=MD] é subordinada relativa? É isso? [ent=MD-] Em primeiro lugar [-ent=MD] [ent=MD-] vamos sublinhar [-ent=MD] o elemento de ligação da frase. Jacinto vai sublinhar o elemento de ligação da frase. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] . [ent=MD-] E [-ent=MD] os outros todos vão prestar atenção nos seus cadernos. Sublinhar o elemento de ligação entre as duas orações.

28. Jacinto

- [ent=MD-] Professora [-ent=MD] .

29. Professora

- Na frase " [ent=MD-] Não sei [-ent=MD] quantos alunos são" sublinhar o elemento de ligação. A conjunção [ent=MD-] e [-ent=MD] ou a locução de ligação qual é? "Quanto". [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] concordam com a resposta? [-ent=MD] O elemento de ligação [ent=MD-] está certo ou não está? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: está.]. Está certamente identificado. [ent=MD-] E [-ent=MD] a classificação de orações?

30. Aluna 3

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] parece ser subordinante.

31. Professora

- Oração/ [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] é?

32. Aluna 3

- Subordinante.

33. Professora

- É subordinate. Oração subordinante ou?

34. Aluna 3

- Subordinativa.

35. Professora

- Ou principal. Oração subordinante ou principal. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* basta dizer oração subordinante. Oração subordinante. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* a segunda oração *[-ent=MD]* "quantos alunos são" como é que está introduzida esta oração "quantos alunos são"? Qual é a palavra que introduz *[ent=MD-]* a segunda oração *[-ent=MD]* ?

36.Alunos vários

- "Quantos".

37.Professora

- Qual é a palavra? *[ent=MD-]* Ainda não *[-ent=MD]* é para classificar.

38.Aluno A

- Quantos.

39.Professora

- "Quantos". Como é que se classifica esta palavra morfologicamente? "Quantos" *[ent=MD-]* o que é que *[-ent=MD]* exprime esta palavra?

40.Alunos vários

- Quantidade.

41.Professora

- Quando alguém quantos à natureza da pergunta a a da oração. "Quantos alunos são" qual é o sentido que exprime esta oração? Um sentido de *[ent=MD-]* quê? *[-ent=MD]* Um sentido interrogativo. É *[ent=MD-]* mais *[-ent=MD]* para saber p'ra perguntar. "Quantos alunos são" aquele quantos *[ent=MD-]* ahn *[-ent=MD]* exprime portanto uma interrogação é um pronome interrogativo. *[ent=MD-]* Logo *[-ent=MD]* a oração que é introduzida por aquele pronome interrogativo classificar-se-á de oração *[ent=MD-]* quê? *[-ent=MD]* De oração? De oração?

42.Alunos vários

- Subordinada interrogativa ((Coro)).

43.Professora

- Subordinada interrogativa. *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* o elemento de ligação é um pronome interrogativo. *[ent=MD-]* Vamos lá *[-ent=MD]* corrigir a resposta. Portanto vai ser oração subordinada interrogativa *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* está ligada à *[ent=MD-]* primeira *[-ent=MD]* por meio de pronome interrogativo.

"Quantos" é um pronome interrogativo. [ent=MD-] Está claro? [-ent=MD] Nós aprendemos desde [ent=MD-] sempre [-ent=MD] que as orações são classificadas de acordo com a designação da conjunção [ent=MD-] e [-ent=MD] ou da locução que as liga. Naquele caso portanto o elemento de ligação é um pronome relativo daí que [ent=MD-] a segunda oração [-ent=MD] vai a ser classificada de acordo com o nome do elemento de ligação que é um pronome interrogativo. [ent=MD-] Então [-ent=MD] a oração [ent=MD-] a segunda oração [-ent=MD] chamar-se-á de subordinada interrogativa. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] a F8. [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] Vicente é que vai apontar o aluno que vai corrigir a F8. Aponta para uma menina. Quem? A a Tânia? Tânia vai corrigir F8. A Tânia vai corrigir a F8 {pp} Tânia. Vai corrigir a a F8.

44.Tânia

- Posso ver a F8? Posso apagar [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] ?

45.Professora

- Pode apagar a F7? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. Pode a apagar a F7. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] a F8. ((Enquanto a aluna regista no quadro a frase a professora verifica os trabalhos dos outros alunos.)). F8 {pp} Mostra isto [ent=MD-] aí [-ent=MD] . É vergonhoso. {pp} [ent=MD-] Samuel [-ent=MD] pode sentar num destes lugares [ent=MD-] aí [-ent=MD] tem muito espaço [ent=MD-] aí [-ent=MD] em vez de estar [ent=MD-] aí [-ent=MD] . Pode ocupar [ent=MD-] mais [-ent=MD] esta carteira tem muito lugar {pp} [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] Tânia. Como é que é essa concordância? Primeira [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] primeiro oração. [ent=MD-] Olha [-ent=MD] p'ra p'ra a designação. O lugar "é" [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] "e". "O lugar é tal como tu o descreveste". [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . {pp} Há uma coisa importante que todos devem fazer [ent=MD-] antes de [-ent=MD] [ent=MD-] antes de [-ent=MD] cometerem asneiras ou erros ao dividirem orações. Sublinharem o elemento de ligação. Tânia vai fazer isso [ent=MD-] em primeiro lugar [-ent=MD] . Qual é o elemento que liga essas orações? [ent=MD-] Concordam? [-ent=MD] O elemento que liga aquelas duas orações é aquele "qual"? Qual é o elemento de ligação?

46.Alunos vários

- Tal qual ((Coro)).

47.Professora

- Tal? Como/ Qual é?

48.Alunos vários

- Tal qual como. Tal qual. Como ((Dito por diferentes alunos)).

49.Professora

- Um de cada vez. Um de cada vez. [Sobreposição de vozes. Alunos: como. Como.].
[ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá [-ent=MD] . [ent=MD-] Rogério
[-ent=MD] . [ent=MD-] Agora [-ent=MD] está-me a dar resposta diferente. Aqui.

50.Rogério

- Tal como.

51.Professora

- Tal?

52.Rogério

- Qual.

53.Professora

- Tal qual.

54.Aluna 4

- (...)

55.Professora

- [ent=MD-] Não? [-ent=MD] Vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] têm [ent=MD-]
não [-ent=MD] têm uma ficha para consultar?

56.Aluna 5

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] "tal qual como".

57.Professora

- [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD]

58.Aluna 5

- Locução "tal qual como".

59.Professora

- Que locução é essa? [Sobreposição de vozes. Alunos: comparação. Tal qual como.]. [*ent=MD-*] Vamos consultar a ficha [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] porque [*-ent=MD*] nós temos o nosso/ uma ficha para consultar que é para podermos reconhecer os elementos de ligação. [*ent=MD-*] O que é que [*-ent=MD*] nós temos na nossa ficha?

60.Alunos vários

- "Como". "Como".

61.Professora

- Temos?

62.Alunos vários

- "Como".

63.Professora

- [*ent=MD-*] Vamos lá olhar para [*-ent=MD*] a coluna das locuções [*ent=MD-*] e [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] das con-/ das conjunções. [*ent=MD-*] O que é que [*-ent=MD*] nós temos como elemento de ligação nas comparativas.

64.Aluna 6

- "Assim como".

65.Professora

- "Assim como".

66.Aluno B

- "Assim como assim" "bem como".

67.Professora

- [*ent=MD-*] Uhn uhn [*-ent=MD*] . Onde é que nós temos aquela locução? Qual o combinado daquela locução? Tem que ser [AB]. Como é que tem que ser o combinado daquela locução?

68.Aluno C

- "Tal qual".

69.Professora

- Tem que ser? [ent=MD-] É claro [-ent=MD] que devia ser o "tal como". [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] pode ser o qual sozinho [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] pode/ [-ent=MD] não [-ent=MD] deve sublinhar uma palavra [ent=MD-] só [-ent=MD] . Aquilo é uma locução [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] uma conjunção. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá [-ent=MD] [REP] dividir correctamente as orações. É [ent=MD-] assim [-ent=MD] como ela divide o lugar é tal? De onde é que aparece aquela? Aquela frase tem "O lugar é tal qual como tu" ou é "...tal como tu descreveste"? Como é que aparece a frase?

70.Alunos vários

- "É tal qual como".

71.Professora

- É "tal como tu o descreveste". [ent=MD-] Vamos suprimir um elemento [-ent=MD] para nós acertarmos a locução. É "tal como tu o descreveste". "Tal como tu o descreveste". [ent=MD-] Está a perceber? [-ent=MD] "Tal como tu o descreveste". "O lugar é tal como tu o descreveste" {pp} [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Sublinha o elemento [ent=MD-] agora [-ent=MD] de ligação. Qual é que vai ser o elemento de ligação? "Tal"? [Sobreposição de vozes. Alunos: "como"]. "Tal como". Sublinha tudo junto isso é o mesmo elemento [ent=MD-] não [-ent=MD] elementos diferentes. É uma locução [ent=MD-] e [-ent=MD] não uma conjunção. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá acertar a divisão das orações [-ent=MD] . {pp} Como é que [ent=MD-] então [-ent=MD] [ent=MD-] a primeira oração? [-ent=MD] [ent=MD-] A primeira oração [-ent=MD] qual é? [ent=MD-] Não [-ent=MD] escreve Tânia. Falar [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] . [ent=MD-] E [-ent=MD] nós [ent=MD-] nem [-ent=MD] temos apagador [ent=MD-] veja só [-ent=MD] . Fale [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] . Qual é [ent=MD-] a primeira oração? [-ent=MD]

72.Tânia

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] : "o lugar é tal como".

73.Professora

- Será? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD]]. Uma ideia diferente. [ent=MD-] Aí [-ent=MD] como é que te chamas? [ent=MD-] Mas [-ent=MD] / É o Cláudio. [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] Cláudio [-ent=MD] .

74.Cláudio

- "O lugar é".

75.Professora

- "O lugar é". [ent=MD-] Porque [-ent=MD] o elemento de ligação introduz a oração seguinte. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] o elemento de ligação há-de ficar no final de uma oração? O elemento de ligação neste caso que é a locução introduz a oração seguinte. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] [-ent=MD] é "O lugar é". [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] . [ent=MD-] E [-ent=MD] qual [ent=MD-] a segunda oração [-ent=MD] Cláudio?

76.Claúdio

- "É tal como".

77.Professora

- Como é que é?

78.Claúdio

- "É tal como"[AB].

79.Professora

- Repete-se o "é" outra vez p'ra outro lado?

80.Claúdio

- "Tal como tu o descreveste".

81.Professora

- "Tal como tu o descreveste". Pode sentar. "Tal como tu o descreveste". [ent=MD-] Agora [-ent=MD] [ent=MD-] vamos classificar [-ent=MD] . As orações estão divididas [ent=MD-] agora [-ent=MD] [ent=MD-] vamos classificar [-ent=MD] estas orações. [ent=MD-] Primeira oração! [-ent=MD]

82.Claúdio

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] (...).

83.Professora

- Em voz alta. [ent=MD-] Primeira oração? [-ent=MD]

84.Claúdio

- Coordenativo.

85.Professora

- [*ent=MD-*] Vamos pensar [*-ent=MD*] na classificação daquelas orações.

86.Alunos vários

- [*ent=MD-*] Primeira oração [*-ent=MD*] subordinante.

87.Professora

- [*ent=MD-*] Primeira oração? [*-ent=MD*]

88.Alunos vários

- Subordinante.

89.Professora

- [*ent=MD-*] Primeira oração [*-ent=MD*] subordinante. Subordinante ou? [Sobreposição de vozes. Alunos: principal] Principal. Tânia está distraída [*ent=MD-*] não é? [*-ent=MD*] Oração subordinante {pp} [*ent=MD-*] Agora [*-ent=MD*] ela vai responder. [*ent=MD-*] A segunda oração? [*-ent=MD*]

90.Tânia

- Subordinada comparativa.

91.Professora

- Subordinada comparativa. [*ent=MD-*] Porquê [*-ent=MD*] comparativa?

92.Tânia

- [*ent=MD-*] Porque [*-ent=MD*] tem um:: [AB].

93.Professora

- [*ent=MD-*] Porque [*-ent=MD*] está ligada...

94.Tânia

- Por uma::

95.Professora

- Está ligada?

96.Tânia

- *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* está ligada por uma locução de comparação.

97.Professora

- Por uma locução coordenativa ou subordinativa?

98.Tânia

- Subordinativa.

99.Professora

- *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* está ligada *[ent=MD-]* à primeira *[-ent=MD]* através de uma locução comparativa qual? "Tal" [Sobreposição de vozes. Tânia: "como"] "como". *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos classificar *[-ent=MD]* a oração {pp} Oração? {pp} Subordinada comparativa. Tânia aponta para um colega para responder a F9. Aponta para um colega. *[ent=MD-]* Vamos *[-ent=MD]* . Quem vai ao quadro? Ninguém? *[ent=MD-]* Calisto *[-ent=MD]* vai ao quadro. *[ent=MD-]* Rainha *[-ent=MD]* onde está o apagador? {pp} *[ent=MD-]* Vamos *[-ent=MD]* a F F9 *[ent=MD-]* não é isso? *[-ent=MD]* F9 {pp} F9. Começar a escrever com uma letra maiúscula. "Se estudares" {pp} Onde está escrito a palavra estudar? *[ent=MD-]* Depois de *[-ent=MD]* "d" que letra é esta?

100.Aluno D

- "A".

101.Professora

- "Se estudares {pp} tens o teu futuro garantido". Garantido é com dobro "r"? *[ent=MD-]* E então *[-ent=MD]* como é que fica a palavra? *[ent=MD-]* Assim *[-ent=MD]* separada? Como é que fica a palavra? (...). "Tens o teu futuro garantido". Sem fazer barulho todos sentados. Sem fazer barulho {pp} Escrever correctamente a palavra "garantido" Tânia. Escrever correctamente a palavra "garantido". *[ent=MD-]* Malvo *[-ent=MD]* sentado. *[ent=MD-]* Marique *[-ent=MD]* sentado. *[ent=MD-]* Psiu! *[-ent=MD]* Pode ler em voz alta. *[ent=MD-]* Vamos prestar atenção *[-ent=MD]* à correcção da da da F8 F9.

102.Samito

- *[ent=MD-]* Primeira oração *[-ent=MD]* "Se estudares muito tens o" *[ent=MD-]* segunda oração *[-ent=MD]* "teu futuro garantido".

103.Professora

- *[ent=MD-]* Primeira oração? *[-ent=MD]*

104.Samito

- "Se estudares muito" *[ent=MD-]* eh *[-ent=MD]* "Se estudares tens o".

105.Professora

- *[ent=MD-]* Primeira oração *[-ent=MD]* qual é?

106.Samito

- "Se estudares/ Se estudares tens o".

107.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* a segunda oração *[-ent=MD]* qual é?

108.Samito

- "teu futuro garantido".

109.Professora

- Qual é a frase neste (...) *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* sublinha as formas verbais. Sublinhar/ Isto *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* está no caderno. Faz (...). Vai à frase *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* sublinha as formas verbais. Sublinhar as formas verbais. *[ent=MD-]* Já está? *[-ent=MD]* A frase tem quantas formas verbais? Tem duas formas verbais. Quais são?

110.Samito

- "Tens" "teu".

111.Professora

- "Tens" é a forma do verbo?

112.Samito

- Ter.

113.Professora

- [ent=MD-] E [-ent=MD] "teu" é a forma do verbo?

114.Samito

- Verbo "teu" ((Risos)).

115.Professora

- "Teu" é alguma forma verbal?

116.Samito

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] ((Coro)).

117.Professora

- Qual é a outra forma verbal que nós temos aqui na frase? [ent=MD-] Mais [-ent=MD] uma. Qual é a outra forma verbal que nós temos aqui nesta frase? Lá atrás lá.

118.Alunos vários

- Estudar. Estudar. Estudar.

119.Professora

- A forma do verbo? Malique a forma do verbo?

120.Malique

- Estudar.

121.Professora

- A forma do verbo estudar. [ent=MD-] E [-ent=MD] nós conseguimos identificar a forma verbal corresponde a uma oração. [ent=MD-] Então [-ent=MD] volta a repetir a dividir as orações. [ent=MD-] Não [-ent=MD] precisava apagar isto tudo. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] [ent=MD-] já apagou [-ent=MD] . [ent=MD-] Primeira oração? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Samito [-ent=MD] convém falar [ent=MD-] antes de [-ent=MD] escrever. Fala [ent=MD-] antes de [-ent=MD] escrever. [ent=MD-] Vamos lá [-ent=MD] . [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] qual é? [ent=MD-] Não [-ent=MD] apaga. Deixa isso. Qual é [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] ?

122.Samito

- Se.

123.Professora

- Qual é o verbo aqui nesta oração? ((Risos)) Qual é o verbo nesta oração?

124.Samito

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] há verbo [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] .

125.Professora

- [ent=MD-] Entendi? [-ent=MD]

126.Samito

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] há nenhum verbo.

127.Professora

- Em algum momento a professora ensinou [ent=MD-] eh eh [-ent=MD] oração sem verbo? {pp} Samito está muito distraído. [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] "Se estudares" (...) "Se estudares". [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] . [ent=MD-] Segunda oração? [-ent=MD] {pp} "Se estudares" {pp} [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] (...) as orações. Cortar por meio [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] "Se estudares" (...) [ent=MD-] Antes de [-ent=MD] ler a classificação vai dizer qual é/ começa por classificar.

128.Samito

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] oração [Sobreposição de vozes. Professora: em voz alta para todos ouvirem] subordinante.

129.Professora

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] . Oração?

130.Samito

- Subordinante.

131.Professora

- Oração?

132.Samito

- Subordinante.

133.Professora

- Subordinanda. É isso?

134.Samito

- Subordinante.

135.Professora

- Oração?

136.Samito

- Subordinante.

137.Professora

- Oração subordinante. *[ent=MD-]* Segunda oração? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Segunda oração *[-ent=MD]* qual é? *[ent=MD-]* Segunda oração? *[-ent=MD]* ((FIM DA 1ª AULA)).

138.Samito

- Oração subordinada.

139.Professora

- Oração?

140.Samito

- Subordinada.

141.Professora

- *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* a classificação *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* pode parar por *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Sempre *[-ent=MD]* que a oração é subordinada é subordinada alguma coisa. Subordinada *[ent=MD-]* quê? *[-ent=MD]* {pp} Samito *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* fez trabalho de casa. Fez? Onde é que está o trabalho? Mostra o trabalho. *[ent=MD-]* Vamos ouvir *[-ent=MD]* a resposta da

Silda. Fica de lá. [*ent=MD-*] Silda [*-ent=MD*] como é que respondeu? Como é que classifica as orações? [*ent=MD-*] Vamos ouvir [*-ent=MD*] a resposta da Silda.

142.Silda

- [*ent=MD-*] Primeira oração [*-ent=MD*] .

143.Professora

- [*ent=MD-*] Primeira oração? [*-ent=MD*]

144.Silda

- Oração subordinada.

145.Professora

- Oração?

146.Silda

- Subordinada.

147.Professora

- Subordinada.

148.Silda

- Oração subordinada condicional.

149.Professora

- Qual é oração subordinada condicional.

150.Silda

- "Tens o teu futuro garantido".

151.Professora

- É subordinada condicional [*ent=MD-*] porquê? [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] Porque é que [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] a segunda [*-ent=MD*] é subordinada condicional? {pp} [*ent=MD-*] Porque é que [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] a segunda [*-ent=MD*] é subordinada condicional?

152.Silda

- [ent=MD-] Porque [-ent=MD] dá uma condição.

153.Professora

- [ent=MD-] Porque [-ent=MD] há uma condição. [ent=MD-] Está a responder bem [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá prestar atenção [-ent=MD] . Em que oração é que se exprime a condição? A condição exprime-se n [ent=MD-] a primeira [-ent=MD] ou n [ent=MD-] a segunda [-ent=MD] ? "Se estudares" [ent=MD-] primeira oração [-ent=MD] . [ent=MD-] Segunda oração [-ent=MD] "tens o teu futuro garantido". Onde é que se exprime a condição?

154.Alunos vários

- N [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] .

155.Professora

- [ent=MD-] Na primeira oração [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] é que é condicional. Daí que [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] vai ser subordinante?

156.Aluna 7

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] .

157.Professora

- Vai ser subordinante [ent=MD-] a primeira oração? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD]] Vai ser oração [ent=MD-] quê? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: subordinada] [ent=MD-] A primeira oração [-ent=MD] é que vai ser subordinada [Sobreposição de vozes. Alunos: condicional] condicional. [ent=MD-] Vamos lá classificar [-ent=MD] . [ent=MD-] Primeira [-ent=MD] "Se estuda-/ Se estudares" à frente d [ent=MD-] a primeira pração [-ent=MD] . Oração subordinada condicional. [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] a segunda? [-ent=MD] A oração/ [ent=MD-] A segunda oração [-ent=MD] é? [Sobreposição de vozes. Alunos: subordinante] subordinante. (...). Vacha tem uma ideia ela vai falar em voz alta. Levanta para expôr a ideia. Vacha tem uma ideia diferente. Ela vai falar em voz alta. Pode sentar. ((A professora dirige-se a um aluno e diz: Está a ver como não faz trabalho de casa (...))). Vacha tem uma ideia diferente. [ent=MD-] Vamos lá prestar atenção [-ent=MD] . Talvez virar [ent=MD-] assim [-ent=MD] para os colegas.

158.Vacha

- *[ent=MD-]* A primeira oração *[-ent=MD]* eu pús "Tens o teu futuro garantido" oração subordinante. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* a segunda *[-ent=MD]* a pús "se estudares" oração subordinada condicional.

159.Professora

- Prestaram atenção à ideia da Vacha?

160.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* ((Coro)).

161.Professora

- Em que consiste a a diferença entre a ideia da Vacha *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* a aquela que nós temos no quadro?

162.Alunos vários

- A diferença *[ent=MD-]* a primeira oração *[-ent=MD]* passou para *[ent=MD-]* a segunda *[-ent=MD]* .

163.Professora

- É o que vocês devem prestar atenção. Muitos meninos *[ent=MD-]* vamos lá prestar atenção *[-ent=MD]* . Vocês erram na classificação das orações *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* muitos meninos que estão habituados que a primeira oração *[ent=MD-]* sempre *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* sempre *[-ent=MD]* é que é subordinante. A professora *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* chamou atenção a isso. Vocês pensam que *[ent=MD-]* sempre *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* a primeira oração *[-ent=MD]* é que é subordinante. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* só *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* a segunda *[-ent=MD]* é que pode ser subordinada X e com Z *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não é verdade *[-ent=MD]* . Devem prestar atenção à introdução da oração. Nós temos aqui *[ent=MD-]* a primeira oração *[-ent=MD]* o que aconteceu aqui nesta oração é que as orações portanto mudaram de posição. A oração que estava/ que devia ocupar *[ent=MD-]* o primeiro lugar *[-ent=MD]* é a que está *[ent=MD-]* em segundo lugar *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* aquela que está *[ent=MD-]* em segundo lugar *[-ent=MD]* é que está *[ent=MD-]* em primeiro lugar *[-ent=MD]* . A natureza da frase qual é que devia ser "Tens o teu futuro se garantido se estudares". *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* nessa ordem de ideias nós ficaríamos com a frase *[ent=MD-]* assim *[-ent=MD]* desta maneira: "Tens o teu futuro" "Tens o teu futuro garantido" [REP] "Se estudares". Nesta ordem de ideias aqui o "se" que é a conjunção condicional estaria a desempenhar *[ent=MD-]* na verdade *[-ent=MD]* a função de ligação. *[ent=MD-]* Estão a ver *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* né? *[-ent=MD]* Nós dissemos que o "se" é uma conjunção condicional. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* as conjunções são aquelas que têm função de ligação de ligarem duas ideias. Aqui se vê na verdade que *[ent=MD-*

] eh eh [-ent=MD] esta conjunção liga [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] [ent=MD-] da segunda oração [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] o que aconteceu aqui é que a primeira oração [ent=MD-] eh [-ent=MD] ocupou [ent=MD-] o segundo lugar [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] a segunda oração [-ent=MD] [ent=MD-] o segundo lugar [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] é mesma coisa. [ent=MD-] Não [-ent=MD] nos interessa a ordem desde o momento que tenham esta atenção de repararem que esta oração que ocupa [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] está introduzida por uma conjunção condicional. [ent=MD-] Então [-ent=MD] temos aqui [ent=MD-] eh [-ent=MD] [ent=MD-] a primeira oração [-ent=MD] que ocupa [ent=MD-] a primeira posição [-ent=MD] introduzida por uma conjunção conjuncional. Ela é que se vai chamar de oração subordinada condicional. [ent=MD-] E [-ent=MD] aquela que é a ideia principal está [ent=MD-] no segundo lugar [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] ela é oração subordinante. [ent=MD-] Não [-ent=MD] interessa a posição. Continua a ser a mesma resposta. A única diferença que existe entre resposta da Vacha [ent=MD-] e [-ent=MD] a nossa é [ent=MD-] só [-ent=MD] [ent=MD-] o facto de [-ent=MD] ela ter considerado esta oração [ent=MD-] segunda [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] a outra primeira [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] a classificação é a mesma [ent=MD-] não é mesma [-ent=MD] [ent=MD-] Vacha? [-ent=MD] É mesma. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] a F F quanto? F10 [Sobreposição de vozes. Alunos: 10]. F10. Quem estava aqui no quadro? Samito aponta p'ra uma colega que vem aqui ao quadro. Aquela qual? [ent=MD-] Não [-ent=MD] conhece o nome [ent=MD-] até [-ent=MD] [ent=MD-] hoje? [-ent=MD] Que está ao lado do Ma:: do Malito? Como é que te chamas [ent=MD-] menina? [-ent=MD] Quem? [ent=MD-] Albertina [-ent=MD] [ent=MD-] hoje [-ent=MD] é o teu dia. [ent=MD-] Albertina [-ent=MD] vai ao quadro. [ent=MD-] Não entendi [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] a professora [ent=MD-] já disse [-ent=MD] o que deve fazer um aluno quando falta alguma aula. Nós [ent=MD-] não [-ent=MD] sabemos?

164. Alunos vários

- Sabemos ((Coro)).

165. Professora

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] devem fazer quando faltam alguma aula? [Sobreposição de vozes: pedir cadernos]. Procurar o apontamento pelos outros. [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] fez Albertina? [ent=MD-] Entendi? [-ent=MD]

166. Alunos vários

- (...)

167. Professora

- Quando alguém falta a responsabilidade é individual. Isso [ent=MD-] não [-ent=MD] é razão [ent=MD-] ó Albertina [-ent=MD] . Vai vai [ent=MD-] Mabeibe [-ent=MD] . [ent=MD-] Mabeibe [-ent=MD] vai ao quadro. [ent=MD-] Menos barulho [-ent=MD] . [ent=MD-] Menos barulho [-ent=MD] . [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] a F10. [ent=MD-] Rainha [-ent=MD] o apagador. Onde está Rainha ainda [ent=MD-] não [-ent=MD] chegou?

168.Alunos vários

- É Neta. É Neta.

169.Professora

- [ent=MD-] Neta [-ent=MD] onde está o apagador?

170.Neta

- O apagador tínhamos (...) n [ent=MD-] o segundo [-ent=MD] [AB].

171.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] arranja maneira de apagar o quadro. Vai pedir emprestado um apagador. [ent=MD-] Seja breve [-ent=MD] [ent=MD-] enquanto [-ent=MD] ela faz. Vai pedir apagador numa outra sala para apagarmos o quadro [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] [ent=MD-] Menos barulho [-ent=MD] [ent=MD-] por favor [-ent=MD] . [ent=MD-] Menos barulho [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] a F10 {pp} [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] eu acho que [-ent=MD] dá p'ra/ dá um jeito para nós trabalharmos [ent=MD-] assim [-ent=MD] duas pessoas de cada vez [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Devíamos trabalhar duas pessoas de cada vez. Podes apagar tudo que está lá [ent=MD-] assim [-ent=MD] . ((Ao fundo uma conversa entre a professora e uma aluna. Ouve-se mal.)). Dois de cada vez [ent=MD-] acho que [-ent=MD] dá para concluirmos rapidamente a correcção. [ent=MD-] Mabeibe [-ent=MD] chama um colega para fazerem juntos o trabalho. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] . [ent=MD-] Mebeibe [-ent=MD] chama um colega. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Está aqui gig. [ent=MD-] Menos conversa [-ent=MD] . [ent=MD-] Menos conversa [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Aí [-ent=MD] [ent=MD-] Samito [-ent=MD] vai buscar [ent=MD-] mais [-ent=MD] dois paus de gig. Dois. Tem que afinar a caligrafia Mabeibe. F10 F11. F10 F11 é isso? {pp} [ent=MD-] Joelco [-ent=MD] . [ent=MD-] Joelco [-ent=MD] fez o trabalho?

172.Joel

- [ent=MD-] Não conclui [-ent=MD] .

173.Professora

- [ent=MD-] Não entendi [-ent=MD] . Você faltou na aula passada. [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] procurou saber pelos outros.

174.Joel

- Procurei.

175.Professora

- Procurou saber a quem? Aqui ao [Sobreposição de vozes. Joel: Gonçalves] Gonçalves? [ent=MD-] E então [-ent=MD] recebeu exercícios? Recebeu? [ent=MD-] Nada [-ent=MD] [ent=MD-] o quê [-ent=MD] ? [ent=MD-] Diz lá [-ent=MD] o que se passa? [ent=MD-] Não percebi [-ent=MD] .

176.Joel

- (...)

177.Professora

- Gonçalves [ent=MD-] não [-ent=MD] tem o trabalho?

178.Gonçalves

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] . Eu fiz. [ent=MD-] Só [-ent=MD] esqueci o caderno em casa.

179.Professora

- Onde é que está o trabalho? Onde é que está o trabalho? Tens o trabalho [ent=MD-] aí [-ent=MD] ?

180.Gonçalves

- (...)

181.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] é teu o trabalho. [ent=MD-] Não [-ent=MD] fez. Se fez o trabalho (...). Onde está o trabalho?

182.Gonçalves

- Fiz no caderno alguém levou o caderno.

183.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* quem é que levou esse caderno?

184.Gonçalves

- Alguém pediu emprestado.

185.Professora

- Quem esse alguém?

186.Gonçalves

- *[ent=MD-]* Não sei *[-ent=MD]* .

187.Professora

- Falta de responsabilidade. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* sabe a quem entregou o caderno {pp} Acentuar a palavra "já". {pp} Deixe um pouquinho. Deixa lá um pouco {pp} Samuel *[ent=MD-]* ainda não *[-ent=MD]* voltou? Onde é que está o Samuel? [Sobreposição de vozes. Alunos: está aqui. Samito] *[ent=MD-]* Samito *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Samito *[-ent=MD]* . [Sobreposição de vozes. Aluno: foi buscar gig] *[ent=MD-]* Seja breve *[-ent=MD]* {pp} Estamos a falar d *[ent=MD-]* a primeira oração *[-ent=MD]* d *[ent=MD-]* a segunda oração *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* do segundo oração. *[ent=MD-]* Vamos corrigindo a resposta *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* eh: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* aliás *[-ent=MD]* o exercício da F10. *[ent=MD-]* Atenção *[-ent=MD]* para todos. F10. Mabeibe vai falar em voz alta. (...) ficar de lado. *[ent=MD-]* Vamos prestar atenção *[-ent=MD]* à F10. {pp} *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

188.Mabeibe

- (...)

189.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* eles têm razão *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* é verdade Mabeibe? [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]* . É]. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos lá prestar atenção *[-ent=MD]* .

190.Mabeibe

- "Ele *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* trabalha *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* está doente". [Sobreposição de vozes. Professora: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*]. *[ent=MD-]* Primeira oração *[-ent=MD]* "Ele *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* trabalha".

191.Professora

- "Ele [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] trabalha".

192.Mabeibe

- Subordinada.

193.Professora

- Oração?

194.Mabeibe

- Subordinante [Sobreposição de vozes. Professora: subordinante]. " [*ent=MD-*] porque [*-ent=MD*] está doente" [Sobreposição de vozes. Professora: " [*ent=MD-*] porque [*-ent=MD*] está doente"] [*ent=MD-*] segunda oração [*-ent=MD*] subordinada causal.

195.Professora

- [*ent=MD-*] Porquê [*-ent=MD*] causal?

196.Mabeibe

- [*ent=MD-*] Porque [*-ent=MD*] [AB].

197.Professora

- [*ent=MD-*] Vamos prestar atenção [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] aí [*-ent=MD*] atrás Samito.

198.Mabeibe

- [*ent=MD-*] Porque [*-ent=MD*] é uma causa [*ent=MD-*] s'tora [*-ent=MD*] .

199.Professora

- [*ent=MD-*] Porque é que [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] a segunda oração [*-ent=MD*] é subordinada causal? {pp} [*ent=MD-*] Ainda [*-ent=MD*] há dúvidas disso? Mabeibe [*ent=MD-*] não sabe ainda? [*-ent=MD*]

200.Mabeibe

- Exprime uma causa [*ent=MD-*] s'tora [*-ent=MD*] .

201.Professora

- Exprime uma causa [*ent=MD-*] e [*-ent=MD*] como é que ela está ligada à primeira? Como é que esta [*ent=MD-*] segunda oração [*-ent=MD*] está ligada à primeira?

202.Mabeibe

- "Porque".

203.Professora

- Como é que se chama ela? Como é que se chama essa palavra? Como é que classificas essa palavra morfológicamente? Como é que classificam aquela palavra morfológicamente? O que é "porque"? [*ent=MD-*] Vamos consultar a ficha [*-ent=MD*] . [Sobreposição de vozes. Alunos: conjunção] Para que é que é a ficha? [Sobreposição de vozes. Alunos: conjunção]. É uma conjunção [Sobreposição de vozes. Aluno: subordinativa] subordinativa causal [*ent=MD-*] porque [*-ent=MD*] está ligada à primeira por meio de uma conjunção subordinativa causal. Pode sentar. [*ent=MD-*] Vamos [*-ent=MD*] a F11. Fique de lado (...). Ficar de lado. Lê em voz alta a resposta. [*ent=MD-*] Vamos prestar atenção [*-ent=MD*] à F11.

204.Samuel

- " [*ent=MD-*] Já [*-ent=MD*] que ninguém quer abrir a porta abro-a eu".

205.Professora

- Ponto final.

206.Samuel

- [*ent=MD-*] Primeira oração [*-ent=MD*] .

207.Professora

- Ponto final. " [*ent=MD-*] Já [*-ent=MD*] que ninguém quer abrir a porta abro-a eu". [*ent=MD-*] Primeira oração [*-ent=MD*] .

208.Samuel

- " [*ent=MD-*] Já [*-ent=MD*] que ninguém quer abrir a porta".

209.Professora

- " [*ent=MD-*] Já [*-ent=MD*] que ninguém quer abrir a porta."

210.Samuel

- Oração subordinada condicional.

211.Professora

- Oração subordinada condicional. *[ent=MD-]* Atenção *[-ent=MD]* ao qua:dro. *[ent=MD-]* Aí *[-ent=MD]* Eugénio. Oração subordinada condicional. *[ent=MD-]* Segunda oração? *[-ent=MD]* Qual é o problema? *[ent=MD-]* Ai é? *[-ent=MD]* ((Risos)) {pp} *[ent=MD-]* Agora *[-ent=MD]* Samuel está a inventar as coisas *[ent=MD-]* ahn *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Agora *[-ent=MD]* está a inventar *[ent=MD-]* porquê *[-ent=MD]* diz *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]* Apresenta *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]*

212.Samuel

- Uma alternativa.

213.Professora

- Qual é a palavra que exprime alternativa *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* nessa frase?

214.Samuel

- "Já".

215.Professora

- "Já" "já que". Consulta a ficha. "Já que" é uma locução disjuntiva?

216.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* ((Coro)).

217.Professora

- Que locução é "já que"?

218.Alunos vários

- Causal.

219.Professora

- É uma locução?

220.Alunos vários

- Causal.

221.Professora

- Coordenativa ou subordinativa?

222.Alunos vários

- Subordinativa.

223.Professora

- Subordinativa causal. *[ent=MD-]* Ehn *[-ent=MD]* {pp} Daí que a oração classificar-se-á em oração *[ent=MD-]* quê? *[-ent=MD]*

224.Alunos vários

- Subordinada causal.

225.Professora

- Subordinada causal {pp} *[ent=MD-]* Segunda oração *[-ent=MD]* qual é?

226.Samuel

- "Abro-a eu".

227.Professora

- "Abro-a eu". Como é que/ Como é que é clasificada a oração?

228.Samuel

- Oração subordinante.

229.Professora

- Oração subordinante. *[ent=MD-]* Concordam? *[-ent=MD]*

230.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* ((Coro)).

231.Professora

- Aponta um colega para o quadro. Uma colega. Daquelas que [ent=MD-] menos [-ent=MD] aparecem no quadro essa é que deve ser apontada.

232.Samuel

- [ent=MD-] Valda [-ent=MD] .

233.Professora

- [ent=MD-] Valda [-ent=MD] . [ent=MD-] Valda [-ent=MD] vai ao quadr. Lê com um colega ao quadro. [ent=MD-] Vamos lá ser breves [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] a F12 [ent=MD-] e [-ent=MD] 13. [ent=MD-] Vamos lá ser breves [-ent=MD] para concluir com esta correcção. Quem vai ao quadro dos rapazes. Inocêncio vai ao quadro. Inocêncio vai ao quadro. Vacha [ent=MD-] não [-ent=MD] acertou? Está [ent=MD-] aí [-ent=MD] o apagador [ent=MD-] menina [-ent=MD] . Leva o apagador. Inocêncio. [ent=MD-] Mais [-ent=MD] o Inocêncio {pp} Deixar (...) ficar por [ent=MD-] aí [-ent=MD] mesmo. Ficarem por [ent=MD-] aí [-ent=MD] . [ent=MD-] Olha [-ent=MD] vai buscar aquela (...). Fecha essa porta {pp} [ent=MD-] Seja breve [-ent=MD] [ent=MD-] ó Inocêncio [-ent=MD] . [ent=MD-] Porquê [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] aqui [ent=MD-] logo [-ent=MD] abaixo? {pp} F F13 {pp} [ent=MD-] Porquê [-ent=MD] "pai" com letra/ com inicial maiúscula Inocêncio? [ent=MD-] Porquê [-ent=MD] "pai" com inicial maiúscula? ((Os alunos conversam enquanto resolvem o exercício)). [ent=MD-] Menos conversa [-ent=MD] . [ent=MD-] Menos conversa [-ent=MD] {pp} Como é que é essa divisão silábica [ent=MD-] ó Inocêncio [-ent=MD] [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] Como é que é essa divisão silábica aqui? Como é que interrompe esta palavra [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] Tem apagador [ent=MD-] menino [-ent=MD] {pp} A Vacha [ent=MD-] só [-ent=MD] / Vacha [ent=MD-] não [-ent=MD] . Valda. Valda [ent=MD-] só [-ent=MD] está a adivinhar.

234.Valda

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] estou a adivinhar. Estou a fazer.

235.Professora

- [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD]

236.Valda

- Estou a fazer.

237.Professora

- Está a adivinhar [ent=MD-] sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] fez trabalho de casa. [ent=MD-] Só [-ent=MD] está a adinhar ela. [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] A frase [ent=MD-] mais [-ent=MD] simples é exactamente aquela. Ela [ent=MD-] não [-ent=MD] consegue classificar aquelas orações. Lê em voz alta. [ent=MD-] Vamos lá prestar atenção [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] atrás. [ent=MD-] Aí [-ent=MD] atrás vocês estão distraídos. Ler em voz alta [ent=MD-] acho que [-ent=MD] os outros [ent=MD-] não [-ent=MD] conseguem ver esta última resposta da segunda oração. Lê em voz alta. Estamos a falar da F2 da F12. [ent=MD-] Sim. [-ent=MD]

238.Valda

- "Mal cheguei a escola a aula começou imediatamente".

239.Professora

- "Mal cheguei a escola a aula começou imediatamente". [Sobreposição de vozes. Alunos: "começo"] Começ-/ [ent=MD-] O que é isto [-ent=MD] "começo" ((Risos)). "Começou". ((Os alunos constatarem mais erros e fazem barulho)). Escrever correctamente a palavra. [ent=MD-] Olha [-ent=MD] liga a palavra então está separada. ((Barulho)). [ent=MD-] Menos conversa [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] desse lado do Mário. "A aula começou imediatamente". [ent=MD-] Aí [-ent=MD] o "e" na palavra cheguei um "e" maiúsculo intercalado na palavra "cheguei". [ent=MD-] Não [-ent=MD] precisava apagar tudo. {pp} "A a escola a aula começou imediatamente". A seguir a classificação destas orações. [ent=MD-] Não [-ent=MD] há cadeira aqui pode usar essa cadeira para sentar. [ent=MD-] Ah [-ent=MD] tem. Pode usar essa. Em voz alta ó Valda. Este sempre usa pasta. [ent=MD-] Sim. [-ent=MD]

240.Valda

- [ent=MD-] Primeira oração. [-ent=MD]

241.Professora

- [ent=MD-] Primeira oração. [-ent=MD]

242.Valda

- "Mal cheguei à escola" [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] subordinada.

243.Professora

- Oração?

244.Valda

- Subordinada.

245.Professora

- [ent=MD-] Segunda oração? [-ent=MD]

246.Valda

- "A aula começou imediatamente" subordinada temporal.

247.Professora

- [ent=MD-] Está certa a classificação? [-ent=MD] [ent=MD-] Porque [-ent=MD] [ent=MD-] a segunda [-ent=MD] é subordinada temporal? Estas respostas são mesmo casuais. [ent=MD-] Porque é que [-ent=MD] [ent=MD-] a segunda [-ent=MD] é que é subordinada temporal [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] a primeira [-ent=MD] [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] . [ent=MD-] Valda [-ent=MD] [ent=MD-] porquê? [-ent=MD] [ent=MD-] Porquê [-ent=MD] a subordinada temporal é [ent=MD-] a segunda [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] a primeira [-ent=MD] ? Como é que nós classificamos as orações? Nós olhamos para o elemento de ligação. A conjunção [ent=MD-] e [-ent=MD] ou locução. Se é temporal essa oração é introduzida por alguma conjunção [ent=MD-] e [-ent=MD] ou locução temporal. Qual a locução temporal que existe n [ent=MD-] a segunda oração [-ent=MD] ? Existe alguma? Onde é que nós temos a conjunção [ent=MD-] e [-ent=MD] ou locução temporal n [ent=MD-] a primeira [-ent=MD] ou n [ent=MD-] a segunda oração? [-ent=MD]

248.Alunos vários

- [ent=MD-] Primeira [-ent=MD] ((Coro)).

249.Professora

- [ent=MD-] Na primeira [-ent=MD] . Qual é essa conjunção ou locução?

250.Alunos vários

- "Mal" ((Coro)).

251.Professora

- É conjunção ou locução?

252.Alunos vários

- Conjunção.

253.Professora

- Conjunção. *[ent=MD-]* A primeira *[-ent=MD]* é que vai ser classificada de subordinada? [Sobreposição de vozes. Alunos: temporal] Subordinada temporal. *[ent=MD-]* a primeira *[-ent=MD]* é que é subordinada temporal. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* a segunda *[-ent=MD]* ? [Sobreposição de vozes. Alunos: subordinante]. Oração? [Sobreposição de vozes. Alunos: subordinante] subordinante. Houve inversão aqui na posição das orações. Como é que devia ter/ Como é que devia estar a frase na posição normal? "A aula/ A aula começou imediatamente mal cheguei a escola". *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* assim *[-ent=MD]* a conjunção estaria no meio entre as duas orações. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* corrigir a palavra "começou". *[ent=MD-]* Aí *[-ent=MD]* está "começo" outra vez. A palavra nasalizada *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* n *[ent=MD-]* a segunda oração *[-ent=MD]* .

254.Alunos vários

- N *[ent=MD-]* a primeira oração *[-ent=MD]* tem "cheguei" ((Risos)).

255.Professora

- Iara pastilha tira da boca. Guarda isso. *[ent=MD-]* Seja breve *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Menos comentário *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Rogério *[-ent=MD]* {pp} "Mal cheguei" acertar a palavra "cheguei" acrescentar "e". N *[ent=MD-]* a segunda *[-ent=MD]* / *[ent=MD-]* primeira oração *[-ent=MD]* na divisão das orações *[ent=MD-]* primeira oração *[-ent=MD]* . Pode sentar. *[ent=MD-]* Vamos *[-ent=MD]* a F13. F13. *[ent=MD-]* Inocência *[-ent=MD]* .

256.Inocência

- "Come *[ent=MD-]* pois *[-ent=MD]* o teu pai está a tua espera".

257.Professora

- "Come *[ent=MD-]* pois *[-ent=MD]* o teu pai está a tua espera". Como é que fica isso

258.Inocência

- *[ent=MD-]* Primeira oração *[-ent=MD]* "Come *[ent=MD-]* pois *[-ent=MD]* o teu pai".

259.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Ih.: *[-ent=MD]* ((Risos)).

260. Professora

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* parece resposta do Inocência. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* parece resposta do Inocência. Escorregou muito. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* parece resposta dele. Ele *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* se deixa escorregar. Inocência vai ao quadro. A frase/ *[ent=MD-]* Menos barulho *[-ent=MD]* aqui atrás. *[ent=MD-]* Meninos *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Inocência *[-ent=MD]* vai ao quadro. A frase *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* na divisão das orações *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* sublinha o elemento de ligação entre essas duas orações. Qual a palavra que liga que une as orações?

261. Alunos vários

- "Pois".

262. Professora

- *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* se é "pois" que liga as duas orações *[ent=MD-]* porque é que *[-ent=MD]* aqui aparece intercalado a primeira oração? Faz sentido? Se é o elemento de ligação ele tem de estar nesta posição. *[ent=MD-]* Primeira oração *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* pois *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* depois *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* segunda oração *[-ent=MD]* . A conjunção *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* ou a locução tem de introduzir a oração portanto a oração seguinte. Como é que fica isso? Como é que fica a divisão destas orações.

263. Alunos vários

- "Come".

264. Professora

- Ele *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* acredita que "come" é uma oração. Por ser uma única palavra. É por isso que ele está a procura de outras palavras. *[ent=MD-]* Primeira oração *[-ent=MD]* "Come" *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* mais nada *[-ent=MD]* .

265. Alunos vários

- *[ent=MD-]* Depois *[-ent=MD]* é um verbo.

266. Professora

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* conseguir a divisão das orações *[ent=MD-]* Inocência *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Primeira oração *[-ent=MD]* "Come". *[ent=MD-]* Só *[-ent=MD]* "Come". *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* a segunda oração *[-ent=MD]* qual é que vai ser? Qual *[ent=MD-]* a segunda oração *[-ent=MD]* ? "pois o teu pai está à espera". *[ent=MD-]* Inocência *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos lá

corrigir [-ent=MD] [ent=MD-] a segunda oração [-ent=MD] . [ent=MD-] Não entendi [-ent=MD] .

267.Inocência

- Como é que pode estar "teu" e "está" duas formas verbais?

268.Professora

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] pode/ [ent=MD-] eh [-ent=MD] "teu" [ent=MD-] e [-ent=MD] "está" [ent=MD-] não [-ent=MD] podem estar na mesma oração? Ele vai falar. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] é a vez do Inocência. [ent=MD-] Não [-ent=MD] dá para estarem na mesma oração? [ent=MD-] Não [-ent=MD] dá [ent=MD-] ó Inocência? [-ent=MD] Porquê? Diga para a professora poder explicar.

269.Inocência

- Pode explicar [ent=MD-] professora [-ent=MD] .

270.Professora

- [ent=MD-] Nam nam nam não [-ent=MD] . [ent=MD-] Porquê? [-ent=MD] Qual a dúvida? Qual a dúvida de estas duas palavras [ent=MD-] não [-ent=MD] poderem estar na mesma oração "teu" [ent=MD-] e [-ent=MD] "está"? [ent=MD-] Olha [-ent=MD] se continuamos sair daí os dois (...). Quer explicar? Sabes isso queres explicar? [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] não [-ent=MD]]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] porque é que [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] ficas atento? ((Risos)). [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] .

271.Inocência

- Se para construir "teu" como forma verbal [ent=MD-] enquanto [-ent=MD] nós [ent=MD-] não [-ent=MD] falámos.

272.Professora

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] já tínhamos conseguido [-ent=MD] . "Teu" [ent=MD-] não é [-ent=MD] forma verbal. [ent=MD-] O que é [-ent=MD] [ent=MD-] então? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] é melhor que digamos o que é "teu" morfologicamente para [ent=MD-] não [-ent=MD] estarem a confundir com a forma verbal. Teu meu teu seu nosso vosso [ent=MD-] o que é isso [-ent=MD] ?

273.Inocência

- Pronomes demonstrativos.

274.Professora

- Será? Teu meu seu é um pronome demonstrativo?

275.Alunos vários

- Possessivo.

276.Professora

- Pronome possessivo indica a posse de quem pertencem as coisas. [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] demonstrativo. [ent=MD-] Ehn? [-ent=MD] Pronome possessivo. [ent=MD-] Não é não [-ent=MD] forma verbal {pp} [ent=MD-] "Pois [-ent=MD] o teu pai". "Pois" é que deve introduzir [ent=MD-] a segunda oração [-ent=MD] . "Pois" é um elemento de ligação. É uma conjunção. Que conjunção é "pois"? [ent=MD-] Vamos lá consultar a ficha [-ent=MD] . "Pois" que conjunção é?

277.Alunos vários

- (...)

278.Professora

- Este caso será? [Sobreposição de vozes. Alunos: explicativa] Explicativa. Coordenativa ou subordinativa?

279.Alunos vários

- Coordenativa.

280.Professora

- Coordenativa. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] Está atento [ent=MD-] ó Inocêncio? [-ent=MD] "Pois" é uma conjunção coordenativa explicativa. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] vai classificar correctamente as orações {pp} [ent=MD-] Ivo [-ent=MD] vai ao quadro. [ent=MD-] Laila [-ent=MD] ao quadro. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos lá ser breves [-ent=MD] {pp} Quem [ent=MD-] mais [-ent=MD] fez a redacção? [ent=MD-] Laila [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá ser breves [-ent=MD] {pp} F14 15. [ent=MD-] Vamos lá ser breves [-ent=MD] para concluirmos o exercício {pp} [ent=MD-] Não [-ent=MD] desenha as letras [ent=MD-] Kaita [-ent=MD] . Escrever com (...) {pp} [ent=MD-] Ivo [-ent=MD] [ent=MD-] não dê ouvidos [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] pode apresentar a resposta.

281.Aluna 8

- [ent=MD-] Laila [-ent=MD] esta é 16.

282.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] alguma frase ficou de fora?

283.Aluna 8

- Ela está a fazer F16. Põe 15.

284.Professora

- [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] eh [-ent=MD] p'ra [ent=MD-] não [-ent=MD] p'ra [ent=MD-] não [-ent=MD] apagar as frases é [ent=MD-] só [-ent=MD] pôr 16. [ent=MD-] Então [-ent=MD] F16. [ent=MD-] E [-ent=MD] aquela é F quantos?

285.Alunos vários

- Quinze. É catorze. É catorze.

286.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] / [Sobreposição de vozes. Alunos: falta quinze] Deixa continuar [ent=MD-] assim [-ent=MD] . É [ent=MD-] só [-ent=MD] a questão de a a/ Falta quinze? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] [ent=MD-] Então [-ent=MD] eles podem fazer. Faz junto [ent=MD-] não [-ent=MD] há problema. Continua [ent=MD-] assim [-ent=MD] . Pode falar em voz alta [ent=MD-] aí? [-ent=MD] "O homem [ent=MD-] não [-ent=MD] estuda". Em voz alta para todos os colegas poderem ouvir.

287.Ivo

- "O homem [ent=MD-] não [-ent=MD] estuda [ent=MD-] nem [-ent=MD] trabalha".

288.Professora

- "O homem [ent=MD-] não [-ent=MD] estuda [ent=MD-] nem [-ent=MD] trabalha".

289.Ivo

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] . "O homem [ent=MD-] não [-ent=MD] estuda" subordinante.

290. Professora

- Oração subordinante. [*ent=MD-*] Segunda oração? [*-ent=MD*] [Sobreposição de vozes. Ivo: [*ent=MD-*] segunda [*-ent=MD*]] [*ent=MD-*] Segunda [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] segundo {pp} [*ent=MD-*] Segunda oração? [*-ent=MD*]

291. Ivo

- " [*ent=MD-*] Nem [*-ent=MD*] / [*ent=MD-*] Nem [*-ent=MD*] trabalha". Oração coordenada copulativa.

292. Professora

- Como é que [*ent=MD-*] a primeira [*-ent=MD*] é subordinante [*ent=MD-*] e [*-ent=MD*] a outra é coordenada? [*ent=MD-*] Ehn? [*-ent=MD*] Como é que se explica isso? Como é que se explica? Qual é o elemento que liga estas duas orações? Se [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] conseguem prestar atenção o que a professora diz. P'ra nós classificarmos as orações p'ra nós [*ent=MD-*] eh [*-ent=MD*] classificarmos as orações [*ent=MD-*] e [*-ent=MD*] observarmos se se trata de relações de coordenação [*ent=MD-*] e [*-ent=MD*] ou de subordinação é preciso que prestemos atenção aos elementos de ligação. Isto há-de vos ajudar muito. Nós sabemos de primeira mão que nas ora-/ As orações coordenadas são independentes. [*ent=MD-*] Mais ou menos independentes [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] isto é [*-ent=MD*] cada uma delas pode ter um sentido independente do outro. [*ent=MD-*] E [*-ent=MD*] as orações subordinadas são dependentes. [*ent=MD-*] Mas [*-ent=MD*] para além disso nós [*ent=MD-*] vamos observar [*-ent=MD*] o elemento de ligação. Se o elemento de ligação ocupa uma posição subordinativa [*ent=MD-*] então [*-ent=MD*] as relações que existem são de subordinação. Se o elemento que as liga com/ [*ent=MD-*] eh eh [*-ent=MD*] portanto [*ent=MD-*] ah: [*-ent=MD*] coordenativo [*ent=MD-*] então [*-ent=MD*] as orações que [*ent=MD-*] eh [*-ent=MD*] que liga [*ent=MD-*] e [*-ent=MD*] são hierárquicas esses elementos são coordenadas. Daí que [*ent=MD-*] a primeira oração [*-ent=MD*] vai ser subordinante?

293. Alunos vários

- [*ent=MD-*] Não [*-ent=MD*] .

294. Professora

- Que oração é [*ent=MD-*] a primeira [*-ent=MD*] ? [Sobreposição de vozes. Alunos: coordenada]. É coordenada. [*ent=MD-*] E [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] a segunda [*-ent=MD*] ?

295. Alunos vários

- Coordenada copulativa.

296.Professora

- Coordenada copulativa *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* ela está ligada por uma conjunção copulativa. Qual é essa conjunção copulativa? [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* nem *[-ent=MD]*] *[ent=MD-]* Nem *[-ent=MD]* {pp} *[ent=MD-]* Ivo *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* "copulativa". "Co" sem "m". *[ent=MD-]* Vamos lá corrigir *[-ent=MD]* isso *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* abaixo. *[ent=MD-]* Vamos a F16 *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Vamos a F16 *[-ent=MD]* em voz alta.

297.Aluno G

- Coordenada *[ent=MD-]* também *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* está errado *[-ent=MD]* .

298.Professora

- Coordenada com dois "o's" *[ent=MD-]* Ivo *[-ent=MD]* . Coordenada com dois "o's" "coordenada". Vou fechar. Vou (...). ((Risos)). Tira a tua resposta e fala em voz alta.

299.Laila

- "Ele estuda".

300.Professora

- Ficar de lado *[ent=MD-]* menina *[-ent=MD]* .

301.Laila

- "Ele estuda portanto é um boato".

302.Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

303.Laila

- "Ele estuda" *[ent=MD-]* primeira oração *[-ent=MD]* subordinante. "Portanto é um boato" oração subordinada conclusiva.

304.Professora

- Qual é a conjunção *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* ou locução para estas orações?

305.Laila

- "Portanto".

306. Professora

- "Portanto". Como é que se classifica "portanto"? É uma conjunção coordenativa ou subordinativa? Por isso é que eu vou-te esticar a orelha ((Puxa as orelhas da aluna)). Vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] sabem consultar a ficha. Nós [ent=MD-] nem [-ent=MD] devíamos de-/ demorar a resolver esses exercícios [ent=MD-] porque [-ent=MD] muitos estão na ficha. É [ent=MD-] só [-ent=MD] a questão de olhar na frase identificar o elemento de ligação [ent=MD-] e [-ent=MD] classificar as orações. [ent=MD-] Mais nada [-ent=MD] . A professora [ent=MD-] já disse [-ent=MD] p'ra classificar as orações nós devemos prestar atenção às conjunções [ent=MD-] e [-ent=MD] ou locuções que ligam as orações [ent=MD-] ehn [-ent=MD] . Nós classificamos as orações de acordo com a designação das conjunções. ((Há um aluno que insistentemente chama pela professora "s'tora" e ela não atende)) [ent=MD-] E [-ent=MD] todos têm a ficha.

307. À partes

- Sabe onde é em cima você? Eu posso fazer [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] eu posso fazer.

308. Professora

- [ent=MD-] Vamos concluir [-ent=MD] F15 {pp} Pode sentar aqui. [Sobreposição de vozes. Aluno: obrigado]. Coordenada [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] subordinada. Coordenada conclusiva [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] subordinada conclusiva. Finalmente F15. Pega no apagador. [ent=MD-] Vamos lá fazer [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] . {pp} Qual é o problema? Qual é o problema. [ent=MD-] Diz lá [-ent=MD] . Qual é o problema? Deixa [ent=MD-] assim [-ent=MD] mesmo como está. ((Risos)). A resposta da F da F que F é esse?

309. Alunos vários

- 15.

310. Professora

- A resposta da F5/ 15 [ent=MD-] acho que [-ent=MD] é idêntica a F14 [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] acho que [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] há razão de nós voltarmos a classificar. [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] já estavas a errar [-ent=MD] . Primeira oração [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] . Podes fazer uma correcção oral [ent=MD-] porque [-ent=MD] esta resposta é idêntica a de F14. Faz uma correcção oral.

311.Mário

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] "Ela [ent=MD-] não [-ent=MD] comia".

312.Professora

- P'ra turma. É p'ra turma Mário.

313.Mário

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] [AB].

314.Professora

- [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] atrás.

315.Aluna 10

- Estão a espreitar lá fora.

316.Mário

- [ent=MD-] Primeira oração [-ent=MD] "Ele [ent=MD-] não [-ent=MD] comia".

317.Professora

- "Ele [ent=MD-] não [-ent=MD] comia".

318.Mário

- Oração coordenada.

319.Professora

- Oração?

320.Mário

- Coordenada.

321.Professora

- Coordenada.

322.Mário

- *[ent=MD-]* Segunda oração *[-ent=MD]* " *[ent=MD-]* nem *[-ent=MD]* falava". Oração coordenada copulativa.

323.Professora

- Oração coordenada copulativa. É a mesma resposta da F14. *[ent=MD-]* Nu é? *[-ent=MD]*

324.Alunos vários

- É [REP]. *[ent=MD-]* Não acertou *[-ent=MD]* . ((Dito por diferentes alunos)).

325.Professora

- Há dúvidas/ *[ent=MD-]* Atenção *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* ainda há dúvidas *[-ent=MD]* na divisão e classificação das orações?

326.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* ((Coro)).

327.Professora

- O vosso segredo correspondente p'ra esta matéria é este que a professora forneceu *[ent=MD-]* ehn *[-ent=MD]* . Vocês continuam a errar na classificação das orações *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* vocês *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* lêem essa ficha este quadro que está aqui. Que apresenta as conjunções *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* ou locuções coordenativas *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* subordinativas. Aqui nós tivemos aquelas/ alguns casos em que as conjunções *[ent=MD-]* aliás *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* eh:: *[-ent=MD]* os elementos de ligação *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* apareciam aqui. Foi aquele caso que nós corrigimos na aula passada de que orações?

328.Alunos vários

- Interrogativas.

329.Professora

- Orações interrogativas *[ent=MD-]* mais? *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Alunos: relativas]. Relativas. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* as restantes orações as restantes conjunções aparecem aqui. *[ent=MD-]* No primeiro *[-ent=MD]* quadro temos as coordenativas *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* no segundo *[-ent=MD]* temos as subordinativas. *[ent=MD-]* É bom *[-ent=MD]* vocês lerem e compreenderem e fixarem. No dia vinte e três vão fazer o teste *[ent=MD-]* nu é? *[-ent=MD]* É preciso fixarem. Dúvidas? [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]*]. Podemos continuar? [Sobreposição de vozes. Alunos:

[ent=MD-] sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] aquele trabalho que eu mandei fazer onde está? [ent=MD-] Vamos lá deixar sobre a carteira [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos deixar o trabalho sobre a carteira [-ent=MD] . [ent=MD-] Eu quero ver isso [-ent=MD] [ent=MD-] agora [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos deixar o "aviso" sobre a carteira [-ent=MD] {pp} Alguém? [ent=MD-] Malique [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] se passa com o telefone? Dá lá o telefone. Dá. [ent=MD-] Malique [-ent=MD] . [ent=MD-] Olha [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá apresentar os "avisos" [-ent=MD] [ent=MD-] só [-ent=MD] p'ra terminarmos. [ent=MD-] Vamos lá fazer isso [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] . Cada um levanta o seu trabalho de casa. [ent=MD-] Vamos lá fazer isso [-ent=MD] . [ent=MD-] Eu quero ver os trabalhos [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] eu disse para fazer avisos simples [ent=MD-] uhn [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] [ent=MD-] assim [-ent=MD] tão longos. [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] . [ent=MD-] Eu quero ler isso [-ent=MD] cada um apresentar o seu trabalho. [ent=MD-] E [-ent=MD] os restantes? [ent=MD-] E [-ent=MD] os restantes? [ent=MD-] Ivo [-ent=MD] [ent=MD-] eu quero ver bem isso [-ent=MD] . É um trabalho [ent=MD-] eh eh [-ent=MD] feito em casa isso recortado pequenino para apresentar à professora? É? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD]]. É um trabalho isso recortado com atenção para apresentar na sala de aulas? [ent=MD-] Assim [-ent=MD] recortado à mão mesmo. [ent=MD-] Não [-ent=MD] dá para ver isso? Esse menino [ent=MD-] aí? [-ent=MD] ((Risos)). É teu este trabalho? A professora (...) ((Barulho)). [ent=MD-] Vamos usar o trabalho dela [-ent=MD] . Eu disse para que vocês recortassem um aviso [ent=MD-] uhn [-ent=MD] que [ent=MD-] não [-ent=MD] fosse complicado. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] a partir deste texto nós [ent=MD-] vamos introduzir [-ent=MD] [ent=MD-] nem [-ent=MD] é introduzir é uma revisão. [ent=MD-] Nós vimos isso na classe anterior ou [ent=MD-] não [-ent=MD] vimos? [-ent=MD]

330.Alunos vários

- Vimos ((Coro)).

331.Professora

- O aviso os anúncios fazem parte de que grupo de textos? Textos?

332.Alunos vários

- De chamada de atenção.

333.Professora

- Dos textos de chamada de atenção. [ent=MD-] O que [-ent=MD] são textos de chamada de atenção curiosamente? [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] [ent=MD-] atenção [-ent=MD] [ent=MD-] meninos [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos recordar [-ent=MD] . Vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] têm como desmentir porque deram

isso no ano passado. [ent=MD-] Vamos lá recordar [-ent=MD] . [ent=MD-] O que [-ent=MD] são textos de chamada de atenção? Responderam muito bem: os avisos os anúncios fazem parte dos textos de chamada de atenção. [ent=MD-] O que [-ent=MD] são textos de chamada de atenção? Vacha quer dar uma ideia?

334.Vacha

- Textos de chamada de atenção [Sobreposição de vozes. Professora: em voz alta. Voz alta]. Textos de chamada de atenção são textos que têm como objectivo fazer chegar uma certa informação a um público [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] individualizado.

335.Professora

- A um público [ent=MD-] não [-ent=MD] individualizado. Dá um exemplo de um texto que possa fazer chegar uma informação a um público na/ quando diz a um público/ Dá exemplo de um público [ent=MD-] não [-ent=MD] individualizado. [ent=MD-] O que é isso? [-ent=MD] Significa que há público individualizado. Dá lá exemplo. Dá um exemplo daquilo que tu queres fazer que se dê que é para nós ajudarmos. Que público é esse? Dá lá exemplo.

336.Vacha

- [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] {pp} A uma/ A uns/ Aos trabalhadores [AB].

337.Professora

- A um conjunto [ent=MD-] uhn [-ent=MD] de indivíduos [ent=MD-] né? [-ent=MD] É isso? É uma ideia. Quem quer ajudar a Vacha melhorar a resposta da Vacha dando outros exemplos. [ent=MD-] O que [-ent=MD] são textos de chamada de atenção? Todos aprenderam textos de chamada de atenção. Todos os que estão aqui dentro. [ent=MD-] O que [-ent=MD] são textos de chamada de atenção? Chefe quer dar uma ideia melhorar a resposta da Vacha ou continuar. [ent=MD-] Vamos lá prestar atenção [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Aluno: são textos...]. [ent=MD-] Olha [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] atrás [ent=MD-] Ivo [-ent=MD] .

338.Chefe da turma

- São textos orais ou escritos com a finalidade de fazer chegar uma informação ao público.

339.Professora

- É a mesma coisa [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Temos [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] o aviso. É um texto de chamada de atenção. Qual é o objectivo do aviso?

Um de cada vez [*ent=MD-*] nu é? [*-ent=MD*] Ela vai falar. Ela é que vai falar Qual é o objectivo do aviso?

340.Ofélia

- O objectivo do aviso é avisar ou dar uma informação importante ao público.

341.Professora

- Como é que é?

342.Ofélia

- Ou dar uma informação importante ao público.

343.Professora

- Dar uma informação a um público.

344.Ofélia

- Ou um aviso [*ent=MD-*] eh [*-ent=MD*] ou um aviso/ ou um alerta desculpa.

345.Professora

- Uma alerta. [*ent=MD-*] Sim [*-ent=MD*] adverte. O aviso portanto pode alertar sobre um determinado assunto. Dá lá um exemplo. Aqui na escola [*ent=MD-*] já [*-ent=MD*] houve algum aviso [*ent=MD-*] eh:: [*-ent=MD*] que alertasse sobre algum assunto? [Sobreposição de vozes. Aluna: [*ent=MD-*] sim [*-ent=MD*]]. [*ent=MD-*] Por exemplo? [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] Atenção [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] meninos [*-ent=MD*] .

346.Ofélia

- [*ent=MD-*] Ah ah [*-ent=MD*] avisaram sobre matrículas.

347.Professora

- Em voz alta para os colegas poderem ouvir.

348.Ofélia

- O aviso sobre as matrículas. Aqueles que [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] efectuaram as matrículas. Colocaram o aviso que é para que para avi-/ oh [Sobreposição de vozes. Professora: tomarem conhecimento] [*ent=MD-*] sim [*-ent=MD*] tomarem conhecimento das pessoas das pessoas [*ent=MD-*] né? [*-ent=MD*]

349. Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] isso para dizer que o aviso é destinado a um determinado público [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] A um público [ent=MD-] já especificado [-ent=MD] . É isso? Qual a diferença que existe entre o aviso e o anúncio do ponto de vista de seu receptor?

350. Ofélia

- Anún-/ [AB].

351. Professora

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] é p'ra ti é p'ra todos. (...) [ent=MD-] Vamos lá prestar atenção [-ent=MD] . Vocês acabaram de dizer [ent=MD-] agora [-ent=MD] que o aviso o anúncio ambos são textos de chamada de atenção. [ent=MD-] Então [-ent=MD] eu [ent=MD-] agora [-ent=MD] quero saber que diferença existirá entre o aviso [ent=MD-] e [-ent=MD] o anúncio do ponto de seu receptor. [ent=MD-] Vamos lá ouvir [-ent=MD] [ent=MD-] ah: [-ent=MD] Vicente. Ali atrás parece que [ent=MD-] não [-ent=MD] estamos juntos.

352. Vicente

- No aviso predomina [AB].

353. Professora

- [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá falar em voz alta [-ent=MD] [ent=MD-] Vicente [-ent=MD] .

354. Vicente

- No aviso predomina uma linguagem clara [ent=MD-] e [-ent=MD] é um texto curto geralmente é assinado [ent=MD-] enquanto [-ent=MD] o anúncio é um texto um texto longo que predomina uma função (...).

355. Professora

- [ent=MD-] Eu acho [-ent=MD] Vicente [ent=MD-] não percebeu [-ent=MD] a pergunta. [ent=MD-] Percebeu? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Aluna: [ent=MD-] não [-ent=MD]]. É que ela dizia atenção. [ent=MD-] Vamos lá prestar [-ent=MD] / [ent=MD-] Mais uma vez [-ent=MD] . [ent=MD-] Eu vou dar uma chance ao Vicente [-ent=MD] . Ela dizia que o aviso portanto no aviso dá-se uma informação a um público [ent=MD-] já [-ent=MD] identificado [ent=MD-] não é isso? [-ent=MD] A um público [ent=MD-] já especificado [-ent=MD] . [ent=MD-] Agora [-ent=MD] eu queria saber. [ent=MD-] E [-ent=MD] o anúncio? É uma pergunta simples. [ent=MD-] Ehn [-ent=MD] . Qual a diferença que existe entre o

anúncio e o aviso do ponto de vista do seu receptor? Também no anúncio *[ent=MD-]* eh *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos encontrar *[-ent=MD]* um pouco desses (indicados) ou *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* . Para quem é dirigida a mensagem do anúncio? É isso que *[ent=MD-]* eu quero perceber. *[-ent=MD]*

356.Vicente

- *[ent=MD-]* Eu acho *[-ent=MD]* que o aviso é um texto {pp} que visa comunicar [AB].

357.Professora

- Vicente *[ent=MD-]* não está a perceber a pergunta *[-ent=MD]* . Pode sentar *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* prestar um pouco de atenção. Um outro outro colega. *[ent=MD-]* Enquanto *[-ent=MD]* começa a ceder a ideia *[ent=MD-]* depois *[-ent=MD]* há-de pedir a palavra a professora. *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Inocência *[-ent=MD]* .

358.Inocência

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . O aviso *[ent=MD-]* eh *[-ent=MD]* tem um destinatário como um grupo. Um destinatário específico *[ent=MD-]* né? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Enquanto *[-ent=MD]* que o anúncio é exactamente para o público em geral para quem se interessar ou prestar atenção no anúncio em publicidade neste caso.

359.Professora

- Peço para repetir a resposta. Todos vão prestar atenção. *[ent=MD-]* Agora *[-ent=MD]* pensa.

360.Inocência

- O aviso é exactamente para um grupo de pessoas *[ent=MD-]* enquanto *[-ent=MD]* / o aviso é exactamente para um grupo de pessoas *[ent=MD-]* enquanto *[-ent=MD]* o anúncio é p'ra o público em geral. Para quem se interessar ((TOQUE FINAL DA AULA)) em produto ou quem prestar atenção no anúncio.

361.Professora

- *[ent=MD-]* Está certa a resposta dele ou não está? *[-ent=MD]*

362.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Está *[-ent=MD]* ((Equivalente a "está certa")).

363.Professora

- No aviso nós temos um destinatário [ent=MD-] já especificado [-ent=MD] [ent=MD-] ehn [-ent=MD] . [ent=MD-] Já delimitado [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] já [-ent=MD] no anúncio [ent=MD-] não [-ent=MD] . No anúncio o destinatário do anúncio é o público em geral. Qualquer um poderá ler o anúncio [ent=MD-] e [-ent=MD] vai aderir aquele que se interessar. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] como vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] quiseram trazer o texto. Eu escolhi este anúncio. Na próxima aula nós [ent=MD-] vamos trabalhar [-ent=MD] neste anúncio. De quem é o aviso? Como te chamas? [Sobreposição de vozes. Aluno: Nilton] Nilton vai disponibilizar este aviso p'ra todos fotocopiarem este aviso. É com este aviso que nós [ent=MD-] vamos trabalhar [-ent=MD] . Eu escolhi o anún-/ o aviso da Linda [ent=MD-] porque [-ent=MD] o aviso da Linda apresenta as carac-/ um momento um momento. O aviso da Linda/ [ent=MD-] Olha [-ent=MD] [ent=MD-] meninos [-ent=MD] ((Bate a carteira a solicitar silêncio)). O aviso da Linda apresenta as características que a professora precisa de explicar. É docente [ent=MD-] sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Olha [-ent=MD] (...) [ent=MD-] não sei [-ent=MD] . (...) tem que explicar se é do docente ou da Linda. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] a verdade é que a turma vai ter que fotocopiar este aviso. Este aviso apresenta a estrutura que a professora exigiu. Apresenta [ent=MD-] ah: [-ent=MD] destinatário o cabeçalho tem o corpo [ent=MD-] e [-ent=MD] tem o fecho. [ent=MD-] E [-ent=MD] um aviso simples. É este aviso que nós [ent=MD-] vamos usar [-ent=MD] na próxima aula. (...) é [ent=MD-] só [-ent=MD] disponibilizar o disponibilizar o aviso p'ra turma. [ent=MD-] Eh [-ent=MD] sumário sumário sumário. Qual o sumário da aula?

364.Ofélia

- Textos orais ou escritos de chamada de atenção.

365.Professora

- [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] [ent=MD-] atenção [-ent=MD] [ent=MD-] atenção [-ent=MD] [ent=MD-] meninos [-ent=MD] . [ent=MD-] Joel [-ent=MD] . Joel é que vai apresentar o sumário da aula.

366.Ofélia

- Correção do TPC.

367.Professora

- Joel é que vai apresentar o sumário da aula. [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] nós fizemos nesta aula?

368.Joel

- [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] correção do: correção do TPC [Sobreposição de vozes. Professora: sobre?] sobre:: a (...).

369.Professora

- Sobre? Divisão [ent=MD-] e [-ent=MD] classificação das orações. [ent=MD-] E [-ent=MD] infelizmente íamos introduzir íamos mesmo trabalhar com o aviso [ent=MD-] mas [-ent=MD] o tempo [ent=MD-] não [-ent=MD] foi suficiente. [ent=MD-] Vamos fazer isso na próxima aula [-ent=MD] [ent=MD-] nu é? [-ent=MD] Escrevam. Escrevam. Divisã-/ [ent=MD-] ah: [-ent=MD] Correccão do TPC.

370.Alunos vários

- [ent=MD-] Já passámos [-ent=MD] .

371.Professora

- [ent=MD-] Já [-ent=MD] tinha apresentado [ent=MD-] Ofélia [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] façam isso para a próxima aula [ent=MD-] está bem? [-ent=MD] [Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. Façam isso para a próxima aula. Fotocopiarem o texto do Vicente [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] vamos trabalhar [-ent=MD] com este aviso na próxima aula. Um momento. Um momentinho [ent=MD-] só [-ent=MD] . ((FIM DA AULA. A professora deu a palavra ao observador para se despedir da turma.)).

Apêndice 4

Escola Secundária Joaquim Chissano - Aula 1

Program of Transcribed by Nobre, version 30 of 090831

report

1.Chefe da turma

- ((Barulho. Início da aula. Marcação das presenças. A chefe da turma chama os colegas pelos números.)) [Sobreposição de vozes].

2.Professora

- [ent=MD-] Olhem [-ent=MD] ele vai filmar a aula. Vai filmar a a:ula as intervençõe:s; ele quer ver o diálogo como vocês falam [ent=MD-] enfim [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD] [ent=MD-] tentem lá [-ent=MD] [ent=MD-] uhn? [-ent=MD] podem aparecer na televisão ((risos)) (...) é feio [ent=MD-] ehn [-ent=MD] . ((Risos))

3.Aluno 1

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos lá [-ent=MD] nos comportar bem. ((Apela um dos alunos. Enquanto isso a chefe da turma continua a controlar as presenças)).

4.Professora

- [ent=MD-] Uhn: [-ent=MD] vocês estão a mostrar que são [ent=MD-] assim mesmo [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD] professora]. [ent=MD-] E [-ent=MD] eu esqueci o meu plástico com aquelas coisas ali. ((Risos. Enquanto o diálogo decorre a chefe da turma continua a fazer a chamada. Risos. Muito barulho.)). [ent=MD-] Hei [-ent=MD] . Estão a fazer barulho faz favori ((paragoge)) [ent=MD-] ehn? [-ent=MD]

5.Chefe da turma

- Doze; trinta e quatro; quarenta e quatro.[sobreposição de vozes. professora: (...)].

6.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que: [-ent=MD] {pp} demos na aula passada ontem. Foi ontem [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Sim [-ent=MD] falámos de quê mesmo? [Sobreposição de vozes. Alunos: leitura silenciosa. [ent=MD-] Oh [-ent=MD] fizemos: o: uma lei-/] Fizeram uma leitura silenciosa o levantamento vocabulário [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] ainda não [-ent=MD]]. [ent=MD-] Ainda não [-ent=MD] ? [ent=MD-] Como não? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD] já. Já. Já!] Já. [ent=MD-] Então [-ent=MD] o Aguinaldo [ent=MD-] ainda não [-ent=MD] fez. Quando é que pensa fazer? {pp} [ent=MD-] Eu não vou dar significados das palavras [-ent=MD] . Cada um vai ter que pegar no dicionário [ent=MD-] e [-ent=MD] procurar lá. [ent=MD-] Está [-ent=MD] ? Têm que trabalhar com o dicionário. {pp} [ent=MD-] Agora [-ent=MD] o nosso texto fala:/ [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] ! Qual é o texto mesmo?

7.Alunos vários

- A minha avó.

8.Professora

- A minha avó. Que título [ent=MD-] né [-ent=MD] ! A minha avó. Quem tem avó [ent=MD-] aí? [-ent=MD]

9.Alunos vários

- Eu((resposta em coro)).

10.Professora

- [ent=MD-] Ah [-ent=MD] são todos [ent=MD-] né [-ent=MD] . ((a turma faz barulho)). [ent=MD-] Agora [-ent=MD] eu gostaria que:: [ent=MD-] não [-ent=MD] façam barulho. Eu gostaria que: vocês falassem [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] das vossas avós [ent=MD-] claro [-ent=MD] um de cada vez. Quem quer falar da sua avó? Falar dela de tudo. A Intira quer falar da avó dela. ((a turma faz barulho)). É necessário ela ficar de pé?

11.Alunos vários

- [ent=MD-] Não: [-ent=MD] ! ((Coro)) [sobreposição de vozes. Outros alunos: é!])

12.Professora

- Ou é?

13.Alunos vários

- É! [*ent=MD-*] Sim [*-ent=MD*] / [sobreposição de vozes. outros alunos: [*ent=MD-*] Não [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] s'tora [*-ent=MD*] . É [REP]].

14.Professora

- Para se sentirem à vontade [*ent=MD-*] né [*-ent=MD*] [Sobreposição de vozes. Alunos: em voz alta. Em voz alta. É preciso.]. [*ent=MD-*] Então [*-ent=MD*] fala lá da tua avó.

15.Intira

- A minha avó vive [*ent=MD-*] uhn:: [*-ent=MD*] na Massaca II. Tem uma falma ((farma)) [*ent=MD-*] uhn:: [*-ent=MD*] [Sobreposição de vozes. Alunos: uhn! ((incrédulos))] grande.

16.Professora

- Tem [*ent=MD-*] o quê? [*-ent=MD*]

17.Intira

- Uma fa:lma.

18.Professora

- Falma! [Sobreposição de vozes. Alunos: farma]. [*ent=MD-*] Não. [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] Acho que [*-ent=MD*] tem uma farma.

19.Professora

- [*ent=MD-*] Ahn: [*-ent=MD*] ela disse [*ent=MD-*] o quê mesmo? [*-ent=MD*]

20.Alunos vários

- Faúna. Faúna. [REP].

21.Professora

- [*ent=MD-*] O que é [*-ent=MD*] faúna?

22.Alunos vários

- [*ent=MD-*] Acho que [*-ent=MD*] é machamba. É machamba. [REP].

23.Professora

- Machamba diz-se fauna? [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] acham? [Sobreposição de vozes. Alunos: é inglês. É inglês. ((alusão ao facto de a Intira ter estudado no Zimbabwe))].

24.Alunos vários

- Faúma.

25.Professora

- [ent=MD-] Ai é [-ent=MD] ! [ent=MD-] Agora [-ent=MD] eu digo que é inglês [ent=MD-] também [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Alunos: é zimbabweano.]. Diz-se Faúma? Em inglês diz-se [ent=MD-] assim? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD] .]((barulho)). Tu estudaste no Zimbabwe podes/ tu conheces bem o inglês. [ent=MD-] É assim mesmo? [-ent=MD]

26.Intira

- [ent=MD-] Uhn uhn [-ent=MD] ((queria dizer não)).

27.Professora

- [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] diz-se faúma?

28.Intira

- No ((Em inglês)).

29.Professora

- [ent=MD-] Agora [-ent=MD] em português tu achas que é?

30.Intira

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] . (...)

31.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] ajudem a ela. Acham que é faúma?

32.Alunos vários

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [REP]. [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] ela [ent=MD-] não [-ent=MD] quis dizer farma?]. [Sobreposição de vozes. Outro aluno: [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .].

33.Professora

- [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] Ela quis dizer farma [ent=MD-] né? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] Sim [-ent=MD] farma]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] a tua avó tem uma farma: [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] o que é [-ent=MD] uma farma?

34.Alunos vários

- Uma machamba.

35.Professora

- Muito...

36.Alunos vários

- Gran::de ((Coro)). [Sobreposição de vozes. Professora. grande [ent=MD-] né? [-ent=MD]] [ent=MD-] Ou então [-ent=MD] um sítio criam animais.

37.Professora

- [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] [ent=MD-] E também [-ent=MD] pode-se criar animais. Aproveita-se produto da agricultura para alimentar os animais [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Sim [-ent=MD] a tua avó tem uma farma? [ent=MD-] Uau [-ent=MD] ! [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que produz lá? [-ent=MD] Áuria [ent=MD-] já está a falar baixinho [-ent=MD] [ent=MD-] vocês estão a perceber [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] ?

38.Alunos vários

- [ent=MD-] Não: [-ent=MD] ((Coro))

39.Aúria

- [ent=MD-] Agora [-ent=MD] [ent=MD-] não sei [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] antes [-ent=MD] produzia [ent=MD-] eh: [-ent=MD] {pp} é a:: [Sobreposição de vozes. Professora: fala alto para se conseguir ouvir] milho [ent=MD-] mais [-ent=MD] outras coisas.

40.Professora

- [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . Continua a falar.

41.Aúria

- Ela tem a volta de: noventa a cento [ent=MD-] e tal [-ent=MD] anos. [Sobreposição de vozes. professora: [ent=MD-] aí é? [-ent=MD] Um aluno: cem anos? Outros alunos: setenta [ent=MD-] e tal [-ent=MD] a noventa talvez].

42.Professora

- [ent=MD-] E ainda faz: [-ent=MD] trabalhos de agricultura?

43.Aúria

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] . Tem problemas de pé [ent=MD-] agora [-ent=MD] .

44.Professora

- Quantos netos é que ela tem:?

45.Aúria

- [ent=MD-] Ihu:: [-ent=MD] somos muitos. ((risos)) [Sobreposição de vozes. Professora: como é que ela se chama:. uma aluna: [ent=MD-] não entendi [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . Outros alunos: [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] nós [ent=MD-] não ouvimos [-ent=MD] . É ela levantar].

46.Professora

- É ficar de pé. ((vozes de protesto: [ent=MD-] não: [-ent=MD] !)) [ent=MD-] Não estás a falar alto: [-ent=MD] [ent=MD-] eh [-ent=MD] Etina. {pp} Etina é o [Sobreposição de vozes. Alunos: é um homem meio complicado] é um meio complicado [ent=MD-] né? [-ent=MD] Tens [ent=MD-] mais [-ent=MD] alguma coisa a falar da sua avó? Ela tem marido?

47.Etina

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] .

48.Professora

- [ent=MD-] Tudo bem [-ent=MD] . [ent=MD-] Mais [-ent=MD] alguém [ent=MD-] aí [-ent=MD] ? A a Fáira.

49.Fáusia

- A minha avó ela chama-se Fausia. [Sobreposição de vozes. Um aluno: [ent=MD-] ih [-ent=MD] ! ((espanto pela pronúncia do nome)). Professora: [ent=MD-] ok: [-ent=MD] [ent=MD-] afinal [-ent=MD] tu és Fáira Fausia dela? [ent=MD-] Não [-ent=MD] [ent=MD-] eu sou Fáusia [-ent=MD] . Ela é Fausia. Ela [AB]

50.Professora

- Escutem [ent=MD-] então [-ent=MD] . [ent=MD-] Assim [-ent=MD] [ent=MD-] vamos indicar [-ent=MD] ((Alguém para falar)).

51.Faúsia

- Ela tem os seus sessenta [ent=MD-] e tal [-ent=MD] anos. [ent=MD-] Acho que [-ent=MD] setenta [ent=MD-] já [-ent=MD] . {pp} Tem uma machamba onde tem fruteiras. Tem aquilo: mandioca alguns legumes [ent=MD-] também [-ent=MD] . Ela ainda vai à machamba com o meu avô. Eles vivem com os filhos da minha tia. A minha tia está a viver na África do Sul. Deixou os filhos com ela os dois. Tem os seus dez nove anos. Um outro tem sete oito. Vivem os quatro.

52.Professora

- Onde onde?

53.Faúsia

- Em Magude.

54.Professora

- Magude. Quantos filhos é que ela tem ou teve?

55.Faúsia

- [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] ! São muitos.

56.Professora

- [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] os avós nascem muito [ent=MD-] né? [-ent=MD] (...)

57.Alunos vários

- Está a nascer. O meu avô [AB] ((Risos)).

58.Professora

- Elas estão a nascer? ((Risos))

59.Aluno

- O meu avô tem tem vinte e quatro.

60.Professora

- Vinte e quatro filhos?

61.Aluna

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] de mães diferentes. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] ahn: [-ent=MD]] Alguns [ent=MD-] já morreram [-ent=MD] .

62.Professora

- [ent=MD-] Não não não [-ent=MD] . [ent=MD-] Explique melhor [-ent=MD] . A tua avó...

63.Aluna

- O meu avô.

64.Professora

- Avô avô tem de ser avô. Avô é o feminino [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] E [-ent=MD] o masculino?

65.Alunos vários

- Avó. ((Coro))

66.Professora

- Como com que acento?

67.Alunos vários

- Circunflexo. [Sobreposição de vozes. Outros alunos: grave.]

68.Professora

- [ent=MD-] Não acha [-ent=MD] [ent=MD-] não sei [-ent=MD] se é isso [ent=MD-] senhor professor [-ent=MD] . ((Dirigindo-se ao observador que se mantém calado)). ((A turma tem ideias divergentes. Risos.)) (...) [ent=MD-] Já está a baixar a voz [-ent=MD] . Netos vinte e quatro.

69.Aluna

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] os netos são incontáveis.

70. Professora

- [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] filhos é que são vinte e quatro. [ent=MD-] Okei [-ent=MD] (paragoge)). [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] eu imagino [-ent=MD] quantos netos são!

71. Aluna

- Tem netos bisnetos [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] uhn [-ent=MD] . Um aluno: quatinetos ((dito em voz baixa)) [ent=MD-] e [-ent=MD] tetranetos.

72. Professora

- ... [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] ela: é isso. {pp} Alguém [ent=MD-] mais [-ent=MD] quer falar?

73. Luciana

- Eu.

74. Professora

- [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] ((o mesmo que sim/ permissão para falar)).

75. Luciana

- Eu tenho duas avós.

76. Professora

- [ent=MD-] Uau! [-ent=MD] Ela diz que tem duas avós. [Sobreposição de vozes. uma aluna: as duas [AB]]. [ent=MD-] Ah [-ent=MD] [ent=MD-] sim [-ent=MD] avó materna e paterna. Okei ((paragoge)). Todos sabem o que é isso avó materna [ent=MD-] e [-ent=MD] avó paterna?

77. Luciana

- A materna vive na Beir-/ [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] Luciana [-ent=MD] um pouco [ent=MD-] mais [-ent=MD] alto.] A materna vive na Beira e a paterna em Quelimane. As duas são primas. {pp} A materna há muito (...) a paterna:: faz três anos. Tem:: a materna tem sessenta [ent=MD-] e tal [-ent=MD] anos. a materna ((repetiu a palavra materna)) [ent=MD-] também [-ent=MD] . São muito divertidas animadas [ent=MD-] e: [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] ai é? [-ent=MD]] ((risos)) Gostam muito de falari

((paragoge)). A materna gosta muito cantar [ent=MD-] e [-ent=MD] dançar.
((Risos))

78.Professora

- [ent=MD-] Já te ensinou alguma coisa? [-ent=MD] ((Risos))

79.Luciana

- [ent=MD-] Já me ensinou [-ent=MD] há muito tempo [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] já esqueci [-ent=MD] algumas coisas. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] okei [-ent=MD] ((paragoge))]. {pp} A paterna tem uma machamba.

80.Professora

- [ent=MD-] Ah [-ent=MD] qual é a que vive na Beira?

81.Luciana

- A materna.

82.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

83.Luciana

- A paterna tem uma machamba (...) [Sobreposição de vozes. Professora: uhn uhn]. Vive da machamba [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] já não [-ent=MD] vai à machamba [ent=MD-] porque [-ent=MD] está um pouco velha. [ent=MD-] Às vezes [-ent=MD] vão as minhas tias.

84.Professora

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] ela [ent=MD-] já te ensinou? [-ent=MD] [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] aprendeste dela? [ent=MD-] O que é que achas que dá também para ensinares aos outros? [-ent=MD] [ent=MD-] Claro [-ent=MD] que [ent=MD-] isto não é só [-ent=MD] para a Luciana [ent=MD-] mas [-ent=MD] para os outros [ent=MD-] também [-ent=MD] [ent=MD-] não é [-ent=MD] ? [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] cada um tem a contar que aprendeu dos seus [ent=MD-] eh [-ent=MD] avôs para contarem [ent=MD-] né [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] acha que é importante p'ra: [AB].

85.Aluno 2

- *[ent=MD-]* S'tora *[-ent=MD]* ! ((a professora não lhe ouve porque provavelmente esteja a conversar com a Luciana)).

86.Professora

- ((Risos)). *[ent=MD-]* Não sabes não? *[-ent=MD]* Tu *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* conviveste *[ent=MD-]* aliás *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* convives com [AB]

87.Luciana

- As duas *[ent=MD-]* já viveram aqui *[-ent=MD]* em Campoane. Eu vivia em Tete a materna [Sobreposição de vozes. Professora: estás a falar baixinho]. As duas *[ent=MD-]* já viveram algum tempo comigo *[-ent=MD]* . Quando eu vivia em Tete a paterna vivia *[ent=MD-]* eu acho *[-ent=MD]* uns dois anos na minha casa *[ent=MD-]* e: *[-ent=MD]* quando eu vim para cá a materna *[ent=MD-]* eu acho que *[-ent=MD]* uns dois anos.

88.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não te lembras de nada? *[-ent=MD]*

89.Luciana

- Lem:bro *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* ehn! *[-ent=MD]* É muita coisa *[ent=MD-]* s'tora. *[-ent=MD]*

90.Professora

- *[ent=MD-]* Uhn uhn *[-ent=MD]* . Quem tem alguma coisa a contar em relação ao que *[ent=MD-]* já aprendeu *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* até *[-ent=MD]* pode ser dos pais mesmo *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* que po-/ possa ensinar a: aos outros. [Sobreposição de vozes. Um aluno: eu ((dito em voz baixa de tal modo que a professora nem sequer ouviu))]{pp} *[ent=MD-]* Até *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* agora *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* só falaram *[-ent=MD]* as meninas. {pp} *[ent=MD-]* Ah *[-ent=MD]* o Brito. [Sobreposição de vozes. Aluna: este é o normal da sala s'tora]. *[ent=MD-]* Não é? *[-ent=MD]* As meninas são *[ent=MD-]* mais *[-ent=MD]* activas. {pp} *[ent=MD-]* Brito *[-ent=MD]* !

91.Brito

- Eu aprendi na na [AB]

92.Professora

- [ent=MD-] Primeiro [-ent=MD] [ent=MD-] fala lá [-ent=MD] dos teus [ent=MD-] já agora [-ent=MD] [ent=MD-] né [-ent=MD] . Fala deles ou dele dela [ent=MD-] enfim [-ent=MD] .

93.Brito

- Eh minha avó... eh minha avô... ((Risos)). Tem uma empresa.

94.Professora

- Quem?

95.Brito

- É meu avó. Tem uma empresa na Zona Verde de bebidas. [Sobreposição de vozes. Professora: ahn]. (...) Eu aprendi a fazer aros.

96.Professora

- [ent=MD-] Ai é? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] podes/ Eu estou a precisar de aros para a minha casa podes fazer? ((Risos)). [ent=MD-] Eu não sabia [-ent=MD] que o Brito era carpinteiro. [Sobreposição de vozes. Um aluno: gaiolas [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . Aros de gaiola.]. Quem? [Sobreposição de vozes. Aluno: aros de gaiola.]. ((Risos)). [Sobreposição de vozes. Outro aluno: está a mentir.] Aros para fazer gaiolas? Ou air/ aros para fazer casa? [Sobreposição de vozes. Outros alunos: está a pensar que é pato [ent=MD-] e [-ent=MD] arroz] ((Risos)). Aros de verdade. [ent=MD-] Já fizeste [-ent=MD] algum aro p'ra : para alguma casa [ent=MD-] assim? [-ent=MD] Sozinho desde o início ao fim.

97.Brito

- [ent=MD-] Eh [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] . Com ajuda.

98.Professora

- Com a ajuda dele?

99.Brito

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . É uma empresa. Eu quando vou passar férias aprendo muitas coisas com ele.

100.Professora

- Aprendes lá [ent=MD-] né? [-ent=MD] Teu avô [ent=MD-] também [-ent=MD] tem estado lá? Ainda faz os trabalhos?

101.Brito

- Filhos dele fazem. Ele [ent=MD-] também faz também [-ent=MD] .

102.Professora

- Que idade é que ele deve ter?

103.Brito

- Cinquenta [ent=MD-] e tal [-ent=MD] .

104.Professora

- Ainda é novo [ent=MD-] né? [-ent=MD]

105.Brito

- ((Diz algo em Xichangana)).

106.Alunos vários

- [ent=MD-] Hi wena [-ent=MD] ! ((em Língua Xichangana do sul de Moçambique. Tradução literal: Eh tu!)) ((Risos)). [ent=MD-] Hi [-ent=MD] [ent=MD-] nada [-ent=MD] .

107.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos ao texto [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos ao texto [-ent=MD] [ent=MD-] não é [-ent=MD] . ((Risos)). Este texto inicia [ent=MD-] logo [-ent=MD] por travessão [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Quem? [ent=MD-] Atenção [-ent=MD] ! [ent=MD-] O que é que significa isso? [-ent=MD]

108.Aluno

- Um texto narrativo.

109.Professora

- [ent=MD-] Bom bom [-ent=MD] . O travessão é que diz que o texto é narrativo?

110.Alunos vários

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] .

111.Professora

- O texto é narrativo *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*] Está a narrar um acontecimento. *[ent=MD-]* E: *[-ent=MD]* a iniciar por travessão *[ent=MD-]* já inicia logo por quê? *[-ent=MD]* Por um...[AB]

112.Alunos vários

- Nome.

113.Professora

- *[ent=MD-]* Ahn? *[-ent=MD]*

114.Alunos vários

- Nome.

115.Professora

- Nome?

116.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* .

117.Professora

- O travessão introduz o quê?

118.Alunos vários

- Algo que aconteceu. Um acontecimento. *[ent=MD-]* Ahn: *[-ent=MD]* / Um acontecimento. Um acontecimento narrado *[ent=MD-]* na primeira pessoa *[-ent=MD]* . ((Barulho)).

119.Professora

- *[ent=MD-]* Bom *[-ent=MD]* quem quiser responder *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* eu já estou a ficar baralhada *[-ent=MD]* tem de ser um por vez. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* estou a conseguiri ((paragoge))[Sobreposição de vozes. Uma aluna: Sheila]. *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* Sheila. *[ent=MD-]* O que é que *[-ent=MD]* [AB]/ *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Sheila *[-ent=MD]* .

120.Sheila

- Uma coisa que [ent=MD-] não [-ent=MD] foi: outra pessoa [AB].

121.Aluna

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [ent=MD-] discordo [-ent=MD] .

122.Professora

- [ent=MD-] Bom [-ent=MD] [ent=MD-] deixem lá [-ent=MD] ela [ent=MD-] eh [-ent=MD] completar o raciocínio dela.

123.Sheila

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] sim sim [-ent=MD]]. Eu: [ent=MD-] eu gosto muito de fazer um diálogo [-ent=MD] (...) [ent=MD-] depois [-ent=MD] s'tora diz sheila. S'tora é que disse. Para escrever isso devo pôr travessão.

124.Professora

- [ent=MD-] Ah [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD] está a introduzir um discurso [ent=MD-] né? [-ent=MD] Discurso directo [ent=MD-] né? [-ent=MD] Normalmente outros textos iniciam [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] ou a introdução [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Tem um espaço [ent=MD-] eh [-ent=MD] o:: tempo onde se deu [ent=MD-] enfim [-ent=MD] aquela parte introdutória do texto. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] este inicia [ent=MD-] logo [-ent=MD] por travessão [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Inicia [ent=MD-] logo [-ent=MD] por travessão alguém está a falar. Inicia por diálogo [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Porque [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] deste aparece outro por [ent=MD-] aí [-ent=MD] em diante. "E vem aí Chitlhango". Quem foi que disse isso?

125.Alunos vários

- A avó.

126.Professora

- [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] Foi a avó. [ent=MD-] E [-ent=MD] quem é Chitlhango? Ainda se recordam? Nós [ent=MD-] já [-ent=MD] [AB] [Sobreposição de vozes. Alunos. Eduardo Mondlane]. [ent=MD-] Nam nam nam [-ent=MD] . Respostas em coro [ent=MD-] não [-ent=MD] .

127.Brito

- Eduardo Mondlane.

128.Professora

- [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] vocês ainda se recordam. Chitlhango [AB]

129.Alunos vários

- Filho do chefe.

130.Professora

- Como é que é mesmo? [ent=MD-] Assim [-ent=MD] [ent=MD-] nem? [-ent=MD] ((A registrar o nome no quadro))

131.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . L n ((soletram de forma divergente)).

132.Professora

- Chitlhango! [Sobreposição de vozes. Alunos: tilha-/ . Outros: cha-/] -ango? [Sobreposição de vozes. Outros alunos: -tilha-] ((Risos)). É o nome de Eduardo mondlane [ent=MD-] né? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] Quem é Eduardo Mondlane? Posso dizer quem é ou quem foi?

133.Alunos vários

- Quem foi. Quem foi. (...) Nós todos conhecemos. Silêncio! [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] não é? [-ent=MD]] [ent=MD-] Não [-ent=MD] !

134.Professora

- Quem é Eduardo Mondlane?

135.Brito

- [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] sim sim [-ent=MD]]. Foi [ent=MD-] o primeiro [-ent=MD] presidente da Frelimo.

136.Professora

- Foi: o fundador.

137.Alunos vários

- Foi o fundador da Frelimo. [REP].

138.Professora

- Foi o fundador da Frelimo. Tu sabes o que [AB] Foi o fundador da Frelimo. {pp} Como é que ele fez para fundar a Frelimo? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] ah [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . ((Protestos por estar a fazer muitas perguntas.))].

139.Alunos vários

- Unindo os três movimentos. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] uhn? [-ent=MD]] Uniu os três movimentos. [REP]. Uma pessoa.

140.Professora

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] levou a ele/ talvez falta a pergunta (...) quadro aqui. [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] fez com que ele [ent=MD-] não é [-ent=MD] fundasse a Frelimo? O que quer dizer Frelimo [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] ?

141.Alunos vários

- Frelimo de Libertação de Moçambique. [REP].

142.Professora

- Frente de Libertação?

143.Alunos vários

- de Moçambique.

144.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] ele fundou a Frelimo como é ele fez? Quem é pode [ent=MD-] mais ou menos [-ent=MD] [AB] [ent=MD-] Imaginem que [-ent=MD] chegue alguém que [ent=MD-] não [-ent=MD] sabe o que é isso de Frelimo [ent=MD-] vocês já sabem [-ent=MD] . O Brito falou que que foi quem fundou a Frelimo [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] já disseram [-ent=MD] que Frelimo é a Frente de Libertação de Moçambique. [ent=MD-] E [-ent=MD] como é que ele fez para fundar [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] é que ele fundou a Frelimo?

145.Brito

- [ent=MD-] Ah [-ent=MD] durante a luta armada existiram vários grupos que estavam a lutar para o bem da sociedade para o bem de Moçambique [Sobreposição

de vozes. Professora: [ent=MD-] não é? [-ent=MD]]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] ele vendo que/ assim/ [ent=MD-] depois [-ent=MD] que ele tivesse independência haveria um conflito entre eles um grupo entre aqueles grupos que estavam a lutar por Moçambique um deles querer/ querer/ ia querer governar sozinho. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] ele fez? Pensou em unir aqueles três grupos que foi Unamo Udenamo e Manu formou a Frelimo (...). [ent=MD-] Até [-ent=MD] juntando aquele esforço saiu o nome da Frelimo. [ent=MD-] Então [-ent=MD] {pp} com ele junta/ ele junta aqueles grupos ele torna-se [ent=MD-] o primeiro [-ent=MD] líder da Frelimo.

146.Professora

- [ent=MD-] Ah ahn [-ent=MD] . [ent=MD-] Todos estão de acordo? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD] [ent=MD-] é verdade [-ent=MD]]. Foi [ent=MD-] assim [-ent=MD] como aprenderam [ent=MD-] não é? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Porque [-ent=MD] eles em separado [ent=MD-] não é [-ent=MD] teriam menos força [ent=MD-] também [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] é verdade [-ent=MD]]. Conhecem o ditado que diz que a união:... [Sobreposição de vozes. Alunos: faz a força]. Quais são os animais que trabalham unidos [ent=MD-] e [-ent=MD] são [AB].

147.Alunos vários

- Formigas. [Sobreposição de vozes. Outros alunos: abelhas.]

148.Professora

- As formigas [ent=MD-] né? [-ent=MD] Será que [AB] ((Risos)) [Sobreposição de vozes. Alunos: as formigas.]. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] como é que elas trabalham?

149.Alunos vários

- Em conjunto p'ra (...) as comidas.

150.Professora

- (...) [ent=MD-] E então [-ent=MD] nós nós em Moçambique aqui nós pessoas. Formigas são animais [ent=MD-] né? [-ent=MD] Nós pessoas [ent=MD-] também [-ent=MD] trabalhamos [ent=MD-] assim [-ent=MD] ?

151.Alunos vários

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] . [ent=MD-] Às vezes [-ent=MD] . [ent=MD-] Às vezes [-ent=MD] . Depende da situação. ((São respostas de diferentes alunos. Barulho)).

152.Professora

- Há muito egoísmo [*ent=MD-*] não é? [*-ent=MD*] [Sobreposição de vozes. Alunos: [*ent=MD-*] sim [*-ent=MD*]]. Cada um quer para si. Cada um queri ((paragoge)) dar o melhor [Sobreposição de vozes. Aluna: sair a ganhar]. [*ent=MD-*] Não é? [*-ent=MD*] Sem olhar para os outros. [*ent=MD-*] Então [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] vamos continuar com o texto [*-ent=MD*] . "Chitlhango diz a minha avó". Será que nesta passagem onde vem "diz a minha avó" é do Chitlhango é da: de quem é [*ent=MD-*] aliás [*-ent=MD*] ?

153.Alunos vários

- É de Chitlhango. É do narrador. É do narrador. ((Respostas divergentes)).

154.Professora

- Quem é o narrador?

155.Alunos vários

- Chitlhango.

156.Professora

- Quem é que está a narrar contar [*ent=MD-*] né [*-ent=MD*] este: {pp} [AB]?

157.Alunos vários

- Aonde? Outras passagens ((Barulho. Há divergência na resposta a dar.))

158.Professora

- Como?

159.Alunos vários

- [*ent=MD-*] Até [*-ent=MD*] nas outras passagens [AB]. É Chitlhango s'tora.

160.Professora

- [*ent=MD-*] Então [*-ent=MD*] que tipo de narrador é o Chitlhango?

161.Alunos vários

- Narrador participante. Participante.

162.Professora

- [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD]

163.Alunos vários

- Narrador participante. Autodiegético. Autodiegético.

164.Professora

- O Nélio diz que é narrador autodiegético (...). [ent=MD-] Vocês estão recordados [-ent=MD] deste desta matéria? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. Quando é que o narrador é autodiegético?

165.Alunos vários

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] . ((Barulho)). [Sobreposição de vozes. Professora: o Nélio. Deixem lá. [ent=MD-] Nam nam não [-ent=MD] .] Nélio. [REP]. [ent=MD-] Não [-ent=MD] há-de responder o Nélio.

166.Professora

- Isso que estamos a classificar o narrador quanto à: a presença [ent=MD-] não é isso? [-ent=MD] Presença do narrador. {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] o Nélio disse que:? {pp} Disse autodiegético [ent=MD-] né? [-ent=MD] {pp} Que narrador é esse Nélio? [ent=MD-] Estás recordado? [-ent=MD]

167.Nélio

- Um narrador diz-se que é autodiegético quando participa na história ou personagem principal.

168.Professora

- Quando participa na história como personagem principal. [ent=MD-] uhn? [-ent=MD] [ent=MD-] A turma está de acordo? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] E [-ent=MD] Chitlhango é autodiegético? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] É o narrador [AB]

169.Joaquina

- [ent=MD-] Não só [-ent=MD] é aquele como [AB]

170.Professora

- Fala alto [ent=MD-] o:: Joaquina [-ent=MD] .

171.Joaquina

- (...) [ent=MD-] diz [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . Ele [ent=MD-] também [-ent=MD] é autor. [Sobreposição de vozes. Professora: é?] autor. ((Barulho)).

172.Professora

- Ele diz que é o autori ((paragoge))?

173.Joaquina

- Se aqui está assinado o nome dele.

174.Professora

- Como é que está assinado aqui?

175.Alunos vários

- Chitlhango Khambane [ent=MD-] e [-ent=MD] Daniel André Clerc. Chitlhango significa o filho do chefe.

176.Professora

- Quem é o autor deste texto? [Sobreposição de vozes. Alunos: Chitlhango.] Houve quem contou. [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] E [-ent=MD] houve quem escreveu. Quem escreveu é o autor. [Sobreposição de vozes. Alunos: Daniel André Clerc]. [ent=MD-] Não é? [-ent=MD]

177.Alunos vários

- É Chitlhango Khambane.

178.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] Chitlhango é o narrador auto- (Alunos: diegético). [ent=MD-] Está claro com todos? [-ent=MD]

179.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

180.Professora

- [ent=MD-] Eh [-ent=MD] [ent=MD-] Walter [-ent=MD] . [ent=MD-] Entendeu [-ent=MD] ?

181.Walter

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

182.Professora

- [ent=MD-] Porque é que [-ent=MD] ele é autodiegético? {pp} Ele disse que [ent=MD-] sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] porque é que [-ent=MD] ele é autodiegético?

183.Walter

- [ent=MD-] Porque [-ent=MD] está presente na acção.

184.Professora

- [ent=MD-] porque? [-ent=MD]

185.Walter

- [ent=MD-] Porque [-ent=MD] está presente na acção.

186.Professora

- Por estar presente na acção [ent=MD-] só? [-ent=MD] [ent=MD-] Mas [-ent=MD] é importante estar presente na acção sem participar?

187.Alunos vários

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] .

188.Professora

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] faz dele autodiefético?

189.Alunos vários

- Personagem principal. [Sobreposição de vozes. Outros alunos: estão a provocar aquele ali].

190.Professora

- *[ent=MD-]* Não respondam em coro *[-ent=MD]* . {pp} *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Titia *[-ent=MD]* .

191.Titia

- *[ent=MD-]* Porque: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* narra a história *[ent=MD-]* na primeira pessoa *[-ent=MD]* .

192.Professora

- Se narra a história *[ent=MD-]* na primeira pessoa *[-ent=MD]* significa que ele é? Participante.

193.Alegria

- Ele está presente na acção [Sobreposição de vozes. Professora: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*] *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* narra a história *[ent=MD-]* na primeira pessoa *[-ent=MD]* .

194.Professora

- *[ent=MD-]* Isto significa que *[-ent=MD]* é narrador participante *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* ainda *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* /[AB]

195.Alunos vários

- Autodiegético.

196.Alegria

- ... *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* é narrador principal.

197.Professora

- Narrador?

198.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* . Personagem [Sobreposição de vozes. Professora: tu estás a ler! ((Diz irritada)))] principal.

199.Professora

- Tu estás a ler. [Sobreposição de vozes. Alegria: *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]*]. A Alegria é que *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* tem isso na cabeça! ((Irritada)).

200.Alegria

- Tenho [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . ((a chorar)).

201.Professora

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] tens. [Sobreposição de vozes. Outros alunos para a Alegria: [ent=MD-] não chora [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD]].

202.Alegria

- Tenho [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] .

203.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] responda de novo.

204.Alegria

- É o/ a/ é ((risos)). É autodiegético [ent=MD-] porque [-ent=MD] narra a história [ent=MD-] na primeira pessoa [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] uhn [-ent=MD]]. É participante {pp} [Sobreposição de vozes. Outros alunos: [ent=MD-] he he [-ent=MD] ! [ent=MD-] uhn [-ent=MD] ! [ent=MD-] Já estás [-ent=MD] (...)] Narra a história [ent=MD-] na primeira pessoa [-ent=MD] [AB].

205.Professora

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] baralhem os seus colegas [ent=MD-] ehn [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD]]. Vocês estão/ [ent=MD-] uhn [-ent=MD] [AB]]. [Sobreposição de vozes. Outro aluno: está nervosa]. [ent=MD-] Vamos vamos organize as tuas ideias [-ent=MD] . {pp} [ent=MD-] Não: [-ent=MD] [ent=MD-] Luciana Luciana [-ent=MD] [ent=MD-] eu estava a dizer [-ent=MD] .

206.Alegria

- Ele é autodiegético porque [Sobreposição de vozes. Professora: autor?] Autodiegético. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] uhn uhn [-ent=MD] !]. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] narra a história na primeira pessoa. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] uhn [-ent=MD] !]. É: {pp} é personagem principal e a história é contada na primeira pessoa. ((Risos)). [Sobreposição de vozes. Outros alunos. senta lá pá! Senta!].

207.Professora

- [ent=MD-] Deixa lá entender a a confusão [-ent=MD] que está a fazer. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] ah: [-ent=MD] [ent=MD-] está correcto [-ent=MD] . [ent=MD-] Só [-ent=MD] que ela vai repetir [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Mas [-ent=MD] todos [ent=MD-] perceberam [-ent=MD] [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD] .] [ent=MD-] Já percebeu Walter? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Percebeu o quê? [-ent=MD] ((Risos)). {pp} [ent=MD-] Walter Walter [-ent=MD] [ent=MD-] nunca [-ent=MD] falou nas aulas? [ent=MD-] Já ouviram? [-ent=MD] [ent=MD-] Eu não conheço a voz do Walter [-ent=MD] . ((Risos)) [ent=MD-] Estão todos a perceber [-ent=MD] ? Chitlhango é narrador autodiegético [ent=MD-] porque [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Porquê? [-ent=MD] [ent=MD-] Porque [-ent=MD] ele é [Sobreposição de vozes. Alunos: participante] participante [ent=MD-] e [-ent=MD] personagem / [AB]? [Sobreposição de vozes. Alunos: principal] principal. Personagem principal [ent=MD-] não é? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] ela continua. "A que estás tu a brincar? Que horror? Que horror é este que estás a esmagar?" [ent=MD-] uhn [-ent=MD] . [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] o::: Chitlhango estava a fazer? [ent=MD-] Vocês leram o texto podem tentar explicar [-ent=MD] esta [ent=MD-] primeira passagem [-ent=MD] .

208. Alegria

- Estava a esmagar um escorpião. [Sobreposição de vozes. Fáira: estava a esmagar um escorpião].

209. Professora

- [ent=MD-] Ai é [-ent=MD] ! A a Fáira [AB] [ent=MD-] ahn: [-ent=MD] [ent=MD-] ok [-ent=MD] ele [ent=MD-] já diz [-ent=MD] é um escorpião. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] E [-ent=MD] este escorpião é um bicho [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Que bicho? {pp} Como é que é o escorpião?

210. Alunos vários

- É um bicho com quatro rabinhos. ((Risos)).

211. Professora

- Quem quer descrever o escorpião?

212. Alegria

- É um (...) que tem [AB] ((A aluna diz a resposta em voz baixa de tal forma que a professora não a ouve)).

213. Professora

- [ent=MD-] Já viram o escorpião? [-ent=MD]

214.Alunos vários

- [ent=MD-] Já: [-ent=MD] !

215.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] quem quer falar do escorpião aqui [-ent=MD] ? {pp} Dizendo como é que é o escorpião se é um animal doméstico [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não é [-ent=MD] .] vive [AB] {pp}. [ent=MD-] Sim? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] conhecem.

216.Alunos vários

- Conhecemos.

217.Professora

- Descrevam lá. Quem quer falar do escorpião ou já foi mor-/ [ent=MD-] Aliás [-ent=MD] [ent=MD-] nem posso dizer isso [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] estaria a dizer como é que é. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . {pp} [ent=MD-] Não querem falar? [-ent=MD] ((Barulho)). {pp} [ent=MD-] uhn? [-ent=MD] É um bicho mau [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. É um bicho que morde [ent=MD-] e até [-ent=MD] pode levar à morte. Eu acredito que quando ele morde [ent=MD-] até [-ent=MD] [ent=MD-] não é [-ent=MD] deixa lá um veneno [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Ou seja [AB]. Quem? ((vozes inaudíveis dos alunos)). [ent=MD-] Depois [-ent=MD] ela diz que: "O nosso pilão está pegajoso." [ent=MD-] né? [-ent=MD] {pp} "O nosso pilão está pegajoso". Como é que classificam esta palavra morfológicamente? [ent=MD-] Eh::: [-ent=MD] [ent=MD-] Junaide [-ent=MD] . Morfológicamente "pegajoso".

218.Junaide

- Provém do verbo pegar.

219.Professora

- Provém do verbo pegar: [ent=MD-] não é? [-ent=MD]

220.Junaide

- [ent=MD-] E: [-ent=MD] {pp}

221.Professora

- ... [ent=MD-] Mas [-ent=MD] morfologicamente [ent=MD-] o que é? [-ent=MD] {pp}

222.Aluno

- É um adjetivo. [Sobreposição de vozes. Outros alunos: é um advérbio/ é um adjetivo]. ((A professora não ouviu estas respostas)).

223.Professora

- Quem ajuda o Junaide? [Sobreposição de vozes. Alunos: eu. Eu]. A Érvia.

224.Érvia

- Morfologicamente é um advérbio.

225.Professora

- Ela diz que morfologicamente "pegajoso" é um advérbio. [ent=MD-] Estão de acordo? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD]]. [ent=MD-] Veneranda [-ent=MD] !

226.Veneranda

- É um adjetivo.

227.Professora

- É um adjetivo [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Já temos o verbo [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] como formar o advérbio [ent=MD-] e [-ent=MD] o:: [ent=MD-] e [-ent=MD] o nome o substantivo a partir de "pegajoso"? [Sobreposição de vozes. Alunos: como? Advérbio.] Advérbio. Quem quiser responder faz o favor.

228.Alunos vários

- Pegajosamente.

229.Professora

- Pegajosamente [ent=MD-] não é? [-ent=MD] ((Barulho)) {pp} Este é o?

230.Alunos vários

- Advérbio.

231.Professora

- [ent=MD-] E [-ent=MD] o nome. O substantivo?

232.Aluno

- Pegadiço.

233.Professora

- Pegadiço. {pp} pegadiço!

234.Alunos vários

- [ent=MD-] Não: [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] . [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] [ent=MD-] não é [-ent=MD] . Pega. Pega. [REP] ((Respostas de diferentes alunos)).

235.Professora

- Pega?

236.Alunos vários

- Pegado. Pega. [REP] Pegasse. ((Risos)).

237.Professora

- Pegadiço. Pega. Qual é o nome?

238.Alunos vários

- Pega. Pega.

239.Professora

- Pega?

240.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . ((Os alunos conversam e há quem diz: pegado)).

241.Professora

- Estão a raciocinar?

242. Alunos vários

- Pega [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] pegado. Pegado. ((Respostas de diferentes alunos)).

243. Professora

- [ent=MD-] Vamos lá tentar [-ent=MD] com a palavra pegadiço [ent=MD-] como disse o Nélio [-ent=MD] colocar um determinante [ent=MD-] antes [-ent=MD] formando uma frase para ver como é que funciona. Como é que ficaria? É [ent=MD-] assim [-ent=MD] como (...) testar se dá. [ent=MD-] Vamos formar uma frase [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos colocar um determinante [-ent=MD] [ent=MD-] antes [-ent=MD] . {pp} Como é que fica? {pp} O pegadiço?

244. Alunos vários

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] . ((Respostas de diferentes alunos)).

245. Professora

- Que tal? Como estão a sentir isso? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD] [REP]].

246. Alunos vários

- O pegado [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . A pegadiço. O pegado [REP].

247. Professora

- Tem de ser?

248. Alunos vários

- Pegado.

249. Professora

- Pegado?

250. Alunos vários

- Pega. Pegado.

251. Professora

- Pegado? É o particípio passado de pegar. [Sobreposição de vozes. Aluna: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] [ent=MD-] Então [-ent=MD] adjetivo.

252.Alunos vários

- Pega [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . Pega [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] [REP]. [Sobreposição de vozes. Professora: pega?] [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Não pega nada [-ent=MD] . ((Respostas de diferentes alunos)).

253.Professora

- Pegou ou pegada?

254.Alunos vários

- É pegada [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . Pegada. É pegada [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] .

255.Professora

- É pegada [ent=MD-] né? [-ent=MD]

256.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

257.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos colocar o determinante [-ent=MD] [ent=MD-] antes [-ent=MD] para formar uma frase.

258.Alunos vários

- A pegada. A pegada do (Nuno). ((Respostas de alunos diferentes)).

259.Professora

- A pegada de quem?

260.Alunos vários

- Walter. Inocência. [Sobreposição de vozes. Professora: do Loforte [ent=MD-] não é? [-ent=MD]]. A pegada da Minga. ... do Loforte. ((Risos)).

261.Professora

- Como é que pode ficar?

262. Alunos vários

- A pegada do Golias [Sobreposição de vozes. Professora: a pegada do Golias?] é forte.

263. Professora

- Vocês estão a falar ao mesmo tempo [ent=MD-] não dá [-ent=MD] [ent=MD-] assim [-ent=MD] .

264. Alunos vários

- A pegada do Golias [Outros alunos: Golias?] ((Risos)).

265. Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] qual é o correcto [-ent=MD] ?

266. Alunos vários

- A pegada.

267. Professora

- Nome? Pegada [ent=MD-] né? [-ent=MD] (...) a testar a colocar um determinante ajuda muito a ver [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Agora [-ent=MD] o pegadiço? Alguma coisa pegadiça. [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] formando uma/ construindo uma frase a partir daí como é que pode fica? {pp} Depois continuando [ent=MD-] não é? [-ent=MD] "Não é nada avó." Atenção atenção! Júlia: ou Juliana. Júlia [ent=MD-] né? [-ent=MD] "Não é nada avó. Nada como? O nosso pilão está pegajoso. Cheira mal." Em que discurso estão estas passagens que eu acabei de ler? Tanto a primeira "Não é nada avó" como a segunda "Nada como?".

268. Alunos vários

- Discurso directo [REP].

269. Professora

- Como é que vocês conseguem ver que está no discurso directo? [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] vos ajuda a ver que são passagens do discurso directo?

270. Alunos vários

- O travessão. [ent=MD-] A primeira pessoa [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] uhn? [-ent=MD]] Está [ent=MD-] na primeira pessoa [-ent=MD] .

271.Professora

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] aju-/ [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] ajuda a ver que aquelas passagens estão no discurso directo? [ent=MD-] Olhando para o texto escrito [-ent=MD] [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Qual é o sinal que nos ajuda a ver [ent=MD-] não é? [-ent=MD]

272.Alunos vários

- É o travessão.

273.Professora

- [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] [ent=MD-] só [-ent=MD] [ent=MD-] depois de eu falar [-ent=MD] qual é o sinal [ent=MD-] não é? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] o travessão o travessão é que nos ajuda a ver que se trata de um: discurso?

274.Alunos vários

- Directo.

275.Professora

- O travessão. É uma das marcas do discurso? [Sobreposição de vozes. Alunos: directo] directo. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] [ent=MD-] vamos passari [-ent=MD] ((paragoge)) [ent=MD-] né [-ent=MD] primeira frase para o discurso contrário. Qual é o discurso contrário?

276.Alunos vários

- Indirecto.

277.Professora

- [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] Álvaro. Passa a primeira passagem para o discurso indirecto.

278.Alunos vários

- [ent=MD-] Álvaro [-ent=MD] ! [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] Edson [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] Edson [-ent=MD]]. {pp}.

279.Professora

- [ent=MD-] Não façam barulho [-ent=MD] [ent=MD-] por favor [-ent=MD] .

280.Aluna

- Silêncio! ((Apelo de uma aluna)).

281.Professora

- [ent=MD-] Eu não percebi [-ent=MD] . [ent=MD-] Não façam barulho:: [-ent=MD] . ((Bate na secretária)).

282.Edson

- (...) ((Ninguém percebe o que o aluno Edson diz. Os seus colegas protestam)).
[Sobreposição de vozes. Um aluno diz: o avô [ent=MD-] não é nada [-ent=MD] .
Outro aluno: [ent=MD-] Ah [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora! [-ent=MD]].

283.Professora

- Como é que vão escutar o que ele está a dizer se estão a fazer barulho.

284.Edson

- Ela/ Ele disse que o avô [ent=MD-] não era nada [-ent=MD] .

285.Alunos vários

- [ent=MD-] Ih!:: [-ent=MD]

286.Professora

- [ent=MD-] Está correcto o que ele disse? [-ent=MD]

287.Alunos vários

- [ent=MD-] Não! [-ent=MD]

288.Professora

- Quem quer ajudar a ele? [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] outro que [ent=MD-] ainda não [-ent=MD] participou. {pp} [ent=MD-] Luciana [-ent=MD] [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

289.Luciana

- [ent=MD-] Não era nada [-ent=MD] [ent=MD-] né? [-ent=MD] Ele disse que [ent=MD-] não era nada [-ent=MD] .

290.Professora

- Como é que nós: ligamos a avó [AB]?

291.Luciana

- A avó disse que [ent=MD-] não era nada [-ent=MD] .

292.Professora

- [ent=MD-] Agora [-ent=MD] [ent=MD-] sim [-ent=MD] [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Ele disse à avó que [ent=MD-] não era nada [-ent=MD] . [ent=MD-] E [-ent=MD] na outra frase? [ent=MD-] Aliás [-ent=MD] na outra passagem?

293.Luciana

- A avó disse [ent=MD-] nada [-ent=MD] como o nosso pilão está pegajoso cheira mal. [Sobreposição de vozes. Um aluno: cheirava] Cheirava mal.

294.Professora

- Quais são as palavras que vão sofrer transformação do discurso [AB] [Sobreposição de vozes. Alunos: cheirava] [ent=MD-] Vamos vamos enumerar essas palavras [-ent=MD] . Quais são?

295.Alunos vários

- Estava cheira (...).

296.Professora

- Cheira está/ [ent=MD-] Vamos primeiro enumerar [-ent=MD] . [ent=MD-] Depois [-ent=MD] é que havemos de transformar para sabermos quais são.

297.Alunos vários

- Está e cheira [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] eh [-ent=MD] qual a transformação?].

298.Professora

- *[ent=MD-]* Eh *[-ent=MD]* hoje é quê hoje é seis número seis! Número seis quais são as palavras que vão sofrer transformação? *[ent=MD-]* Atenção *[-ent=MD]* escutem o que a:: di-/ *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* a Ana.

299.Ana

- Nosso [Sobreposição de vozes. Professora: nosso] está [Sobreposição de vozes. Professora: está] cheira [Sobreposição de vozes. Professora: cheira].

300.Professora

- Apeteceu-te escolher estas palavras?

301.Ana

- *[ent=MD-]* S'tora *[-ent=MD]* !

302.Professora

- Tiveste vontade de escolher essas palavras. *[ent=MD-]* Porque é que *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* escolheste outras. escolheste ou *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* estas é que vão sofrer transformação *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* porquê? *[-ent=MD]* Apeteceu-te escolher essas palavras?

303.Ana

- *[ent=MD-]* Não. *[-ent=MD]*

304.Professora

- *[ent=MD-]* Não. *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* estas palavras *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* outras? *[ent=MD-]* Estão a entender a minha pergunta? *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*]. Ela *[ent=MD-]* só *[-ent=MD]* indicou estas três palavras. *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* outras? *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* estas *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* outras?

305.Ana

- *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* também *[-ent=MD]* os verbos os verbos quando estão no presente devem passar p'ra para o passado *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* para *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* (...)

306.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* se estivessem noutro tempo *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* iam: sofrer transformação? Pode ajudar? *[ent=MD-]* Vamos ao intervalo *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Depois *[-ent=MD]* [AB] ((Fim do primeiro tempo. Aula do dia seis)).

Apêndice 5

Escola Secundária Joaquim Chissano - Aula 2

Program of Transcribed by Nobre, version 26 of 090831

report

1.Alunos vários

- ((Ouve-se barulho. Início do segundo tempo da aula do dia seis)).

2.Professora

- *[ent=MD-]* Vamos continuar *[-ent=MD]* ((Tosse)). [Sobreposição de vozes. Aluna: s'tora! (...)]. *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Ahn: *[-ent=MD]* estávamos *[ent=MD-]* eh:: *[-ent=MD]* ela conseguiu dizer que: as palavras que vão sofrer transformação do discurso directo para o indirecto são no:sso/ Tânia Araújo... [Sobreposição de vozes. Tânia Araújo: está e cheira] está e cheira. Eu quis saber porquê essas palavras e não outras. Ela tentou explica:r não sei se a Lúcia quer ajudar a Ana. {pp} ((os alunos falam em simultâneo)) Acompanhem acompanhem acompanhem!

3.Ana

- Porque as palavras quando estão no discurso directo encontram-se no discurso directo. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* quando passam para o discurso indirecto ficam no passado *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Por exemplo *[-ent=MD]* o::: no: está quando passa para o discurso indirecto fica estava.

4.Professora

- *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* que/ Como é que classificamos esta palavra *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* que está a sofrer a transformação de uma forma *[ent=MD-]* assim: *[-ent=MD]* generalizada? *[ent=MD-]* Só *[-ent=MD]* pode ser uma palavra que esteja no presente *[ent=MD-]* depois *[-ent=MD]* passa p'ra o passado?

[Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* não:: *[-ent=MD]*] *[ent=MD-]* Eu já disse *[-ent=MD]* para *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* usarem o passado usem o termo pretérito *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* qualquer um dos pretéritos dizer exactamente qual é esse pretérito *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . Duma forma geral essa tal palavra que está a se-/ a passar do presente para o pretérito *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* como é que classificamos? *[ent=MD-]* O que é *[-ent=MD]* essa palavra?

5. Alunos vários

- É um verbo [REP]. [Sobreposição de vozes. Ana: É {pp} um verbo].

6. Professora

- É um verbo. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* fala dos verbos em geral *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* . Que os ve::rbos. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* só *[-ent=MD]* ela *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* todos *[ent=MD-]* né *[-ent=MD]* . Tudo que é verbo sofre transformação do discurso directo para o indirecto ou vice-versa do indirecto p'ra[AB]. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* as palavras está *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* a: cheira são [Sobreposição de vozes. Alunos: verbos] verbos. É para dizer se está no presente *[ent=MD-]* etc. *[-ent=MD]* isso do presente *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos ver *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* né *[-ent=MD]* . Todos os verbos sofrem transformação de um discurso para o outro *[ent=MD-]* não é isso? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* foi por isso que a Ana indicou essas palavras. Para além dos verbos nessa passagem temos uma outra palavra que *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* verbo *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* que *[ent=MD-]* também *[-ent=MD]* vai sofrer uma transformação. Qual é? O nosso [Sobreposição de vozes. Alunos: nosso]. O nosso *[ent=MD-]* o que é? *[-ent=MD]*

7. Ana

- Pro-/ pro-/ pronome [Sobreposição de vozes. Outros alunos: pronome (...)].

8. Professora

- É?

9. Alunos vários

- Pronome pessoal. [Sobreposição de vozes. Outros: pronome.]

10. Professora

- É um?

11. Alunos vários

- Pronome.

12.Professora

- É um pronome. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* os pronomes também sofrem: transformação de um discurso para o outro *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* esta deve ser a preocupação. *[ent=MD-]* Primeiro *[-ent=MD]* ver quais são as palavras que sofrem a transformação para facilmente transformarmos para o discurso que pretendemos. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* como é que fica Ana? *[ent=MD-]* Agora *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* podes {pp}

13.Ana

- Ela perguntou {pp}/ Ela perguntou que/ Ela perguntou *[ent=MD-]* nada *[-ent=MD]* como. {pp} {pp} o pilão dele deles dele estava pegajoso *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* cheirava mal.

14.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* o pilão deles ou o seu *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* O pilão deles ou o seu pilão *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]*

15.Ana

- ... Estava [AB].

16.Professora

- Está *[ent=MD-]* então *[-ent=MD]* passa para? Estava pegajoso... [Sobreposição de vozes. Alunos: estava pegajoso *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* cheirava mal]. *[ent=MD-]* Depois *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos ver *[-ent=MD]* a questão dos tempos. *[ent=MD-]* Depois de *[-ent=MD]* vermos quais são as palavras transforma os tempos para os quais estas palavras devem passar. *[ent=MD-]* Primeiro *[-ent=MD]* em que tempo estão *[ent=MD-]* depois *[-ent=MD]* para que tempo passam *[ent=MD-]* etc. e tal *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* continuando. Como é que era a avó do Chitlhango? Vocês leram o texto *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* Como é que era a avó do Chitlhango?

17.Aguinaldo

- Exigente.

18.Professora

- Pode responder Aguinaldo.

19. Aguinaldo

- Era exigente. Queria:/ queria muito que o neto fosse pastar como os outros rapazes do coiso/ da aldeia. Ela achava/ achava o neto preguiçoso.

20. Professora

- [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] o que é [-ent=MD] a-/ [ent=MD-] o que é que acham? [-ent=MD] Que ela fez bem para ele ou mal? Ela era exigente [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [ent=MD-] Mas [-ent=MD] para além de ser exigente [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] ela era [ent=MD-] mais [-ent=MD] ? [ent=MD-] E [-ent=MD] que isso contribuiu para a formação que ele teve mais tarde {pp} Como homem [ent=MD-] não é [-ent=MD] para a sua família [ent=MD-] e [-ent=MD] para o nosso país. [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] Será que ele fez alguma coisa boa para nós como moçambicanos? [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] Chitlhango fez alguma coisa boa para os moçambicanos?

21. Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coro)).

22. Professora

- Que coisa é que ele fez? {pp} Boa. {pp} Turma a:: turma 1. {pp} [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] / [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] Eduardo Mondlane/ Já sabemos que Chitlhango e Eduardo Mondlane/ [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] fez de: de bom para os moçambicanos [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] . Que até hoje eles se beneficiam disso. {pp} Quem quer falar em volta disso? {pp} Sim Salmina.

23. Salmina

- [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] o Chitlhango {pp} Chitlhango uni-/ uniu três movimentos para libertar o povo moçambicano das mãos do colonialismo português.

24. Professora

- [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] . [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] significou isso para os moçambicanos? {pp} Ele libertou os moçambicanos das mãos do colonialismo. Isso o que significou para os moçambicanos? Vocês nunca conversaram com os vossos pais para eles vos contarem como é que se vivia. [ent=MD-] Já [-ent=MD] conversaram/ [ent=MD-] Aliás [-ent=MD] pais/ avôs. [ent=MD-] Nunca [-ent=MD] vos contaram como é que se vivia antes [ent=MD-] enfim [-ent=MD] .

25.Salmina

- Silêncio!

26.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] eh::: [-ent=MD] Zé [ent=MD-] não é? [-ent=MD]

27.Zé

- O Chitlhango deixou para os moçambicanos [ent=MD-] até [-ent=MD] [ent=MD-] hoje [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] Uhn [-ent=MD]] a educação [ent=MD-] porque [-ent=MD] qualquer um dos moçambicanos tem direito de estudar.

28.Professora

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] faz a educação nas pessoas? Quando a pessoa estuda [ent=MD-] o que é que acontece? [-ent=MD]

29.Zé

- Forma-se faz bem para Moçambique. Para ele [ent=MD-] também [-ent=MD] . ((Risos))

30.Professora

- Quem ajuda a ele? [ent=MD-] Vamos lá pegar no: no raciocínio dele [-ent=MD] [ent=MD-] e: [-ent=MD] contribuirmos [ent=MD-] mais [-ent=MD] / Contribuam [ent=MD-] mais [-ent=MD] em relação ao raciocínio dele. [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Mas [-ent=MD] a avó dele não dizia que ele devia ir à escola! Dizia que ele tinha que ir para onde? [Sobreposição de vozes. Alunos: pastagem.] para a pastagem [ent=MD-] não é? [-ent=MD] será que ele gostava de ir à pastagem?

31.Alunos vários

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] ((Coro)).

32.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] o que é que [-ent=MD] nasceu dentro dele? [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] Nasceu uma revolta [ent=MD-] não é? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Um aluno: [ent=MD-] sim [-ent=MD] .]. Nasceu uma revolta [ent=MD-] e [-ent=MD] ele/ {pp} ele foi-se apercebendo que [ent=MD-] só [-ent=MD] estudando é que podia [ent=MD-] uhn [-ent=MD]

conhecer muito [ent=MD-] mais [-ent=MD] coisas [ent=MD-] enfim [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] foi a partir da escola que ele conseguiu ajudar a muitos moçambicanos. [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] / Será que vocês [ent=MD-] também [-ent=MD] pensam [ent=MD-] assim [-ent=MD] ?

33.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coror)).

34.Professora

- Estudam vocês?

35.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coro)).

36.Fáira

- Alguns.

37.Professora

- Alguns [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Vocês levam a escola à sério?

38.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

39.Fáira

- Alguns. ((Risos)).

40.Professora

- [ent=MD-] ahn? [-ent=MD]

41.Fáira

- Alguns.

42.Professora

- Alguns. A a a Fáira acha que são alguns que levam a escola à sério. [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] ela. ((Reacções de diferentes alunos))]. [ent=MD-] Nam nam não [-ent=MD]

ent=MD] . [*ent=MD-*] Não [*-ent=MD*] falem [*ent=MD-*] assim [*-ent=MD*] . Deve ser um. As vossas contribuições são muito importantes. [*ent=MD-*] Agora [*-ent=MD*] se falam em coro [*ent=MD-*] não dá [*-ent=MD*] . Pode sentar [*ent=MD-*] e: e: [*-ent=MD*] Zé. Pode fala-/ Pode continuar falar [*ent=MD-*] eh: [*-ent=MD*] sentado. [*ent=MD-*] Agora [*-ent=MD*] podem falar. Quiseram falar todos ao mesmo tempo estavam a dizer coisas boas. [*ent=MD-*] Mas [*-ent=MD*] ao mesmo tempo [*ent=MD-*] não dá para perceber [*-ent=MD*] . [*ent=MD-*] Sim [*-ent=MD*] . [*ent=MD-*] Sheila [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] por exemplo [*-ent=MD*] .

43. Sheila

- [*ent=MD-*] S'tora [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] eu estava a dizer [*-ent=MD*] que nós levamos a escola à sério. [*ent=MD-*] Mas [*-ent=MD*] Fáira estava a dizer que alguns. [*ent=MD-*] Quer dizer que [*-ent=MD*] ela pensa isso que alguns. [*ent=MD-*] Mas [*-ent=MD*] cada qual pensa que/ [*ent=MD-*] Sim [*-ent=MD*] pensa por si. Como é que ela sabe que alguns.

44. Professora

- [*ent=MD-*] Não [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] mas [*-ent=MD*] a Fáira está errada? [Sobreposição de vozes. Alunos: ela (...)] Quando a Fáira diz que alguns levam a escola à sério outros [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] . [*ent=MD-*] Está errada? [*-ent=MD*]

45. Alunos vários

- [*ent=MD-*] Não [*-ent=MD*] ((Coro)) (...) ((Há muitos protestos dos outros alunos)).

46. Professora

- Será que todos levam a escola à sério? [Sobreposição de vozes. Alunos: [*ent=MD-*] sim [*-ent=MD*] ((Coro))]. Estão a ver. Diz [*ent=MD-*] logo [*-ent=MD*] a falarem ao mesmo tempo.

47. Alunos vários

- ((Os alunos falam ao mesmo tempo protestando a afirmação da Fáira. Ouve-se)): se [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] levássemos à sério [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] estaríamos sentados. Ela [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] poderia se (...) de ser omnisciente [AB]. ((Risos)).

48. Professora

- [*ent=MD-*] Walter [*-ent=MD*] fala lá um pouco. Fala alto Inocência. Como? ((Risos)).

49.Walter

- Estive a dizer que ela [ent=MD-] não [-ent=MD] pode ser onisciente. ((Risos)). [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] não [-ent=MD] pode [AB]] Julga à priori neste caso. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] sim [-ent=MD] [ent=MD-] Walter [-ent=MD] .]Como é que ela pode ter meras capacidades de (...) ((Risos. Barulho. Apoio ao Walter)).

50.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

51.Alunos vários

- É um debate. Talvez fosse (...). Silêncio! ((Os alunos falam ao mesmo tempo)).

52.Professora

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] . fala alto coiso [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] [ent=MD-] Luciana [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: Luciana]. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

53.Luciana

- Talvez todos levam a escola à sério. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] são todos que aparentam levar. Outros parecem que [ent=MD-] só [-ent=MD] vêm a escola por vir. É por isso que ela diz que [ent=MD-] não [-ent=MD] são todos. Alguns. [ent=MD-] Não [-ent=MD] são todos. [Sobreposição de vozes. Alunos: aparentam (...)].

54.Professora

- [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] [ent=MD-] nam nam não [-ent=MD] . Tem que falar alto para se ouvir. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Aguinaldo [-ent=MD] .

55.Aguinaldo

- A pessoa tem que/ tem responder por si. [Sobreposição de vozes. Outros alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] Não pode responder [-ent=MD] por todos. ((Continua muito barulho. Muitos protestos)).

56.Professora

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] leva/ [ent=MD-] Pronto [-ent=MD] . [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

57.Fáira

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] uma pessoa que gazeta aulas. [ent=MD-] Não [-ent=MD] assiste último tempo [ent=MD-] nem [-ent=MD] [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] está sempre atrasado. [ent=MD-] Não [-ent=MD] faz trabalho de casa. Esse [ent=MD-] aí [-ent=MD] leva a escola à sério?

58.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] respondam lá essa pergunta.

59.Alunos vários

- ((Continuam os protestos. Alguns falam em Xichangana. Não se entende o que dizem.))

60.Professora

- [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] vocês falam sempre ao mesmo tempo. [ent=MD-] Não dá [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Uma aluna: a pessoa não vai ao mato].

61.Fáira

- Estão a dizer (...) Estamos a ver que a pessoa [ent=MD-] não [-ent=MD] leva a escola à sério [Sobreposição de vozes. Um aluno: qual é essa pessoa? Cala-te!] [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] nunca [-ent=MD] pisou no quadro [ent=MD-] até [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. professora: [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Ela [ent=MD-] também [-ent=MD] há-de argumentar]. Suca! ((Muito barulho)).

62.Walter

- Sabem que [ent=MD-] não [-ent=MD] são rapeiros na sala. Têm desejo de passarem de classe.

63.Professora

- Como é que é? Fala de novo. Tem aquelas pessoas... [AB]

64.Walter

- ... que podem gazetar as aulas [ent=MD-] não [-ent=MD] virem sempre. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] o desejo delas é passarem de classe. [Sobreposição de vozes. Fáira: [ent=MD-] assim [-ent=MD] [AB]].

65.Professora

- É possível? ((barulho)). É possível? [Sobreposição de vozes. Walter: é possível. Fáira: *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* s'tora *[-ent=MD]*]. É possível/ É possível alguém ter desejo de passar (...) aulas?

66.Alunos vários

- ... a saber que ele *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* capaz de passar. Ninguém vai a escola para ir chumbar. *[ent=MD-]* Hi *[-ent=MD]* suca gazeta as aulas (...). Silêncio! ((Os alunos falam ao mesmo tempo. Há muita confusão na sala. Há insultos. Mal se entende o que dizem)).

67.Professora

- Parece que estão a falar as mesmas pessoas. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* tudo bem *[-ent=MD]* .

68.Aluno

- Quero concordar com a Fáira *[ent=MD-]* s'tora *[-ent=MD]* . [Sobreposição de vozes. Professora: quem?]. Quero concordar com a Fáira. [Sobreposição de vozes. Alunos: eu *[ent=MD-]* também *[-ent=MD]* . Eu *[ent=MD-]* também *[-ent=MD]* . Eu *[ent=MD-]* não concordo *[-ent=MD]* }.

69.Professora

- Tem que concordar *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* dizer *[ent=MD-]* porquê *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Porque é que *[-ent=MD]* concorda. Luciana *[ent=MD-]* depois *[-ent=MD]* (...). De novo Luciana. *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

70.Luciana

- *[ent=MD-]* S'tora *[-ent=MD]* o que o Inocência está a dizer para mim quase *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* tem lógica. Há pessoas que levam a escola a sério *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* têm boas notas *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* se dedicam. Podem *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* conseguir ter boas notas *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* eles querem passar querem estudar. *[ent=MD-]* Já *[-ent=MD]* uma pessoa que gazeta *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* entra na sala *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* faz *[ent=MD-]* nada *[-ent=MD]* essa pessoa talvez *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* quer passar. [Sobreposição de vozes. Alunos: essa pessoa *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* consegue. Como *[ent=MD-]* assim? *[-ent=MD]*] ((Risos)).

71.Joaquina

- *[ent=MD-]* S'tora *[-ent=MD]* !

72.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Joaquina [-ent=MD] J [ent=MD-] Joaquina [-ent=MD] . Joaquina quer dar o seu ponto de vista. Vamos/ [ent=MD-] vamos ouvir [-ent=MD] . [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

73.Joaquina

- Como é que pode passar? [ent=MD-] Porquê [-ent=MD] / Consegue-se uma coisa (vencedora) [ent=MD-] professora [-ent=MD] . [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] / Uma pessoa que [ent=MD-] não [-ent=MD] se dedica força de vontade onde é que está? Como é que vai conseguir uma coisa que [ent=MD-] está né aí [-ent=MD] . [ent=MD-] Claro [-ent=MD] que essa pessoa tem que se dedicar mostrar que tem força de vontade.

74.Professora

- [ent=MD-] E [-ent=MD] dedicando-se é assistindo aulas [AB].

75.Joaquina

- [Sobreposição de vozes. Uma aluna: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. Fazer os trabalhos sendo voluntário lutando. (...).

76.Professora

- [ent=MD-] Não é? [-ent=MD] Há uma coisa importante que a: a Joaquina disse. [ent=MD-] Não quê? [-ent=MD] ((Os alunos falam ao mesmo tempo. Inaudível)). Escutem escutem o que a Joaquina está a dizer. Deve-se dedicar deve fazer isso e?

77.Joaquina

- ... [ent=MD-] não [-ent=MD] ter medo de errar [ent=MD-] porque [-ent=MD] ninguém é perfeito [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] .

78.Professora

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] ter medo de errar [ent=MD-] porque [-ent=MD] alguns [ent=MD-] não é: [-ent=MD] [ent=MD-] não respondem [-ent=MD] [ent=MD-] não tentam [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] acham que vão errar [ent=MD-] não é? [-ent=MD] Foi importante o que ela disse.

79.Professora

- [ent=MD-] Mauro [-ent=MD] !

80.Mauro

- Estava a dizer [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Joaquina: [ent=MD-] não [-ent=MD] tem respeito com os outros]. Uma pessoa gazeta [ent=MD-] não [-ent=MD] faz TPC [ent=MD-] às vezes [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] vem a escola esta pessoa [ent=MD-] não [-ent=MD] quer [ent=MD-] nada [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] está interessado nos estudos. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] não é? [-ent=MD]]. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . ((Risos)).

81.Joaquina

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] !

82.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . ((Barulho)). [ent=MD-] Nã::o [-ent=MD] ba-/ barulho: barulho.

83.Joaquina

- Pegar no raciocínio de: Inocência é o mesmo que uma pessoa parar na estrada carros a se movimentarem [ent=MD-] e [-ent=MD] dizer que eu estou com Deus [ent=MD-] não [-ent=MD] há-de me atropelar aquele carro. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] se está a mexer. Está parada. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] não é? [-ent=MD]]. ((Risos)). Dizer que carro [ent=MD-] não [-ent=MD] há-de me atropelar [ent=MD-] mas [-ent=MD] está parado no meio da estrada. [ent=MD-] Não [-ent=MD] está a fazer [ent=MD-] nada [-ent=MD] . Alguém pára [ent=MD-] assim [-ent=MD] . Diz que quer passar. [ent=MD-] Não [-ent=MD] estuda. [ent=MD-] Não [-ent=MD] presta atenção. [ent=MD-] Não faz nada [-ent=MD] . A vida dele é [ent=MD-] só [-ent=MD] andar.

84.Veneranda

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] é [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] se interessam.

85.Professora

- Veneran-/ [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] [ent=MD-] Zé [-ent=MD] [ent=MD-] ah: [-ent=MD] [ent=MD-] Zé [-ent=MD] espera. [ent=MD-] Veneranda: [-ent=MD] [ent=MD-] Zé [-ent=MD] [ent=MD-] Zé [-ent=MD] o Zé tem: tem [ent=MD-] também [-ent=MD] algo a dizer.

86.Zé

- Está a falar por mim? Ela [ent=MD-] nam: [-ent=MD] [AB].

87.Professora

- [ent=MD-] Vamos escutar [-ent=MD] . Começa! Começa! ((Risos)). Escuu::tem. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] ah: [-ent=MD] [ent=MD-] eu ainda não percebi nada [-ent=MD] . Começa.

88.Zé

- O que a Inocência está a falar [ent=MD-] está certo [-ent=MD] .

89.Professora

- [ent=MD-] Está certo [-ent=MD] . ((Barulho)). [ent=MD-] Está bom! [-ent=MD] Ele vai dizer ((A professora pede silêncio batendo as palmas. Alguns alunos também apelam ao silêncio)). Ele vai dizer [AB]. [ent=MD-] E [-ent=MD] o que o Inocência está a dizer? [Sobreposição de vozes. Aluna: silên::cio!].

90.Zé

- [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] as equipas que jogam futebol. Adeptos dessas equipas/ Há adeptos que sabem dizer que [ent=MD-] eh pá [-ent=MD] a minha [ent=MD-] não [-ent=MD] pode aguentar com aquela equipa. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] nom nom [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] dizem que a minha equipa há-de perder. Dizem há-de ganhar. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] sabe que [ent=MD-] nom nom [-ent=MD] vai ganhar.

91.Professora

- [ent=MD-] Está bem [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos lá ver o exemplo dele [-ent=MD] . [ent=MD-] E [-ent=MD] essa equipa quando está no campo esforça-se?

92.Joaquina

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] fica parado ((Irónica)).

93.Zé

- Sabe [ent=MD-] porquê [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] sabe que [ent=MD-] nom nom [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] vai ganhar.

94.Alunos vários

- Esforça-se [REP].

95.Etina

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] ! [Sobreposição de vozes. Alunos: Etina quer falar]. ((Barulho)).

96.Professora

- [ent=MD-] Ah [-ent=MD] [ent=MD-] está bem [-ent=MD] . [ent=MD-] Glória [-ent=MD] ! [ent=MD-] Gló:ria [-ent=MD] . [ent=MD-] Primeiro [-ent=MD] foi a/ Deixa a Etina. Segura [ent=MD-] aí [-ent=MD] o teu raciocínio. Segura segura:!

97.Sheila

- ((Entretanto quem fala é a Sheila)). Foi a forma de como a Fáira disse. A forma como ela disse que outros [ent=MD-] não [-ent=MD] se interessam foi uma forma que ela julgou as pessoas. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] eu tenho [AB] [Sobreposição de vozes. Outros alunos: deixa ela falar].

98.Fáira

- Eu [ent=MD-] não julguei [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] ah ah [-ent=MD]]. Falei no geral. Podemos estar todos interessados aqui na sala [ent=MD-] mas [-ent=MD] podem existir outras pessoas noutras turmas que [ent=MD-] não [-ent=MD] estão interessadas. [Sobreposição de vozes. Etina: a professora [ent=MD-] não [-ent=MD] disse no geral. Perguntou a nós]. (...). Aqui na sala sempre há-de haver um alguém que não está interessada em estudar. [Sobreposição de vozes. Etina: [ent=MD-] sim sim [-ent=MD]]. ((Barulho)).

99.Professora

- [ent=MD-] Do jeito como estou a ver [-ent=MD] parece que a Sheila está a levar para o lado pessoal.

100.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)).

101.Sheila

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] .

102.Professora

- [ent=MD-] Porque [-ent=MD] ela ela [ent=MD-] agora [-ent=MD] está a dizer que (...)/ [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] [ent=MD-] nã:o [-ent=MD] . [ent=MD-] Eu acho que [-ent=MD] a Shei-/ a Fáira [ent=MD-] não [-ent=MD] falou p'ra apontar e::ste ou aquele.

103.Etina

- Eu/ Elas estão a dizer que dedicam-se [Sobreposição de vozes. Alunas: ela/ Elas [REP]]. [Sobreposição de vozes. Professora: elas quem]. Estou a falar. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] em todas as aulas como nas aulas de Desenho. S'tor nos dá porrada. [Sobreposição de vozes. Alunas: Por causa elas ficaram a brincar. [ent=MD-] Hi:: [-ent=MD]]. ((Barulho)).

104.Professora

- Foi a Fáira. Fáira pediu há muito tempo.

105.Fáira

- [ent=MD-] Não é possível [-ent=MD] uma equipa entrar no campo sem ir pensar que vou ganhar [ent=MD-] e [-ent=MD] sem se esforçar em querer ganhar.

106.Zé

- Quer ganhar [ent=MD-] mas [-ent=MD] sabe que [ent=MD-] não vai conseguir [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] quer ganhar. ((Risos)).

107.Professora

- A Fáira ainda estava a falar. Acabaste o teu raciocínio? [Sobreposição de vozes. Uma aluna: acabou]. [ent=MD-] Não [-ent=MD] vocês cortaram o raciocínio dela. [ent=MD-] Não foi? [-ent=MD] [ent=MD-] Eh eh eh [-ent=MD] . (...). Escutem escutem para poderem a::/ [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

108.Fáira

- Se a pessoa quer ganhar a pessoa esforça-se. Ela pode conseguir. [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] é verdade [-ent=MD] . Professora: [ent=MD-] não é? [-ent=MD]]. [ent=MD-] Não [-ent=MD] é eu entrar no campo a saber que vou perder. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] a pensar ganhar [ent=MD-] não [-ent=MD] me esforçar tanto para ganhar. Esforçar-me do estilo vou perder. Eu quero ganhar [ent=MD-] mas [-ent=MD] sabendo que vou perder. [ent=MD-] Aí [-ent=MD] a pessoa [ent=MD-] não [-ent=MD] sabe o que quer [ent=MD-] porque [-ent=MD] ela quer ganhar. Ela tem que entrar no campo a pensar que vou ganhar. [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] mas [-ent=MD] sabe que [ent=MD-] não [-ent=MD] vai ganhar [REP]]. Esforçar-se para ganhar.

109.Alunos vários

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] sabe que [ent=MD-] não [-ent=MD] vai ganhar [REP].

110. Professora

- [ent=MD-] Vamos escutar [-ent=MD] o Élio. Élio!

111. Élio

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] voltando ao que Sheila disse sobre a aula de Desenho [Sobreposição de vozes. uma aluna: [ent=MD-] ih! [-ent=MD]] isso é assunto para se falar na reunião da turma.

112. Sheila

- [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Amanhã [-ent=MD] vai-se falar]. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] chefe [ent=MD-] não [-ent=MD] diz. [Sobreposição de vozes. Todos apelam à Sheila para se calar].

113. Professora

- [ent=MD-] Ó: Sheila [-ent=MD] ! [ent=MD-] Não cortem o raciocínio dele [-ent=MD] . Começa Nélio.

114. Nélio

- Eu: escrevi o que aconteceu na aula de Desenho. Tenho um papel para entregar s'tora [ent=MD-] amanhã [-ent=MD] .

115. Professora

- Na aula da reunião de turma [Sobreposição de vozes. Alunos: ...de turma. [ent=MD-] Sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] estamos a falar de esforço na (...).

116. Veneranda

- [ent=MD-] Ih: [-ent=MD] vocês [ent=MD-] hoje [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] . Estou a pedir (...).

117. Professora

- [ent=MD-] Veneranda: [-ent=MD] [ent=MD-] Veneranda [-ent=MD] [ent=MD-] Veneranda [-ent=MD] ! [Sobreposição de vozes. Alunas: ela está contra nós. Está contra nós. Nélio [ent=MD-] ainda não [-ent=MD] acabou.] [ent=MD-] Isto não dá [-ent=MD] . [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] o Nélio [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] ah: [-ent=MD] o Nélio Nélio. Vocês falam tan:to que [ent=MD-] eu acabo não percebendo [-ent=MD] . Nélio continua com o teu raciocínio.

118.Nélio

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] segundo ponto. Voltando à ideia inicial da Fáira. Ela disse que [ent=MD-] nem [-ent=MD] todos costumam esforçar-se. Ela para chegar a esta conclusão deve ter alguma coisa ou deve ter acontecido algo. Somos colegas há três anos oitava nona e décima. Sabemos qual é o desempenho de cada um. Aqui [ent=MD-] eu posso dizer [-ent=MD] que há pessoas que aparecem com TPC ((Trabalho Para Casa)) feito boas notas [ent=MD-] e [-ent=MD] tudo [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] se esforçam. Outros chegam aqui pedem cadernos dos outros para fazerem TPC. No dia do teste cabulam é [ent=MD-] assim [-ent=MD] que têm boas notas. [ent=MD-] Enquanto [-ent=MD] que há aquele que [ent=MD-] não [-ent=MD] cabula tenta esforçar-se [ent=MD-] e [-ent=MD] tem tanta negativa.

119.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] ela está certa [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] nem [-ent=MD] todos. Ela disse [ent=MD-] nem [-ent=MD] todos. É isso. (...). [ent=MD-] Veneranda [-ent=MD] ! [ent=MD-] Vamos escutar [-ent=MD] [ent=MD-] vamos escutar [-ent=MD] o ponto [ent=MD-] ah: [-ent=MD] [AB].

120.Veneranda

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] eu tenho a a/ Tenho uma sugestão. É [ent=MD-] assim [-ent=MD] . Todos nós trabalhamos em conjunto para podermos perceber. Quem [ent=MD-] não [-ent=MD] entendeu uma coisa pediu um colega explicar. Nós trabalhamos em conjunto (...) conseguir tirar boas notas. Dizem quarteirão quinze. [Sobreposição de vozes. Outros: ...somos quarteirão quinze]. Dizem que nós fazemos barulho. [ent=MD-] Não somos todos [-ent=MD] . [ent=MD-] Também [-ent=MD] rir [ent=MD-] não é o caso [-ent=MD] . [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] nós aqui fazemos trabalho em grupo. Nós pedimos explicações um ao outro. Nos explicamos. [Sobreposição de vozes. Um aluno: [ent=MD-] é verdade! [-ent=MD]]. [ent=MD-] Não é para fazer barulho! [-ent=MD] Sabem que nós podemos fazer barulho [ent=MD-] mas [-ent=MD] em matéria nós somos [ent=MD-] mais [-ent=MD] voluntários. [ent=MD-] E quer dizer [-ent=MD] [ent=MD-] no fundo [-ent=MD] nós somos voluntários. [ent=MD-] Não [-ent=MD] somos mais voluntários. Participamos na aula a s'tora pelo menos é testemunha. Participamos na a:ula nos explicamos.

121.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] isso é um esforço. ((Risos)).

122.Veneranda

- Sempre nas nonas temos quase a: nós {pp} [ent=MD-] mais ou menos [-ent=MD] [ent=MD-] pelo menos [-ent=MD] tentamos [ent=MD-] né? [-ent=MD] Tiramos máximas notas tentamos. [ent=MD-] E [-ent=MD] nos dedicamos aos estudos. [ent=MD-] Só [-ent=MD] dizer que somos indisciplinados fazemos barulho. Rir [ent=MD-] não [-ent=MD] é caso. Todos nós rimos quando lançam uma piada. Rimos [ent=MD-] só [-ent=MD] que nós [ent=MD-] não [-ent=MD] exageramos. [ent=MD-] Não [-ent=MD] exageramos [ent=MD-] nada [-ent=MD] . ((Risos)).

123.Professora

- Calem-se calem-se! [ent=MD-] Ah [-ent=MD] tu pediste [ent=MD-] né? [-ent=MD] Deixa lá Luciana [ent=MD-] depois [-ent=MD] és tu. [ent=MD-] Luciana [-ent=MD] .

124.Luciana

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] falar do: de: (...) inicialmente de:: [ent=MD-] nem [-ent=MD] todos. As pessoas mostram o seu comportamento. [ent=MD-] Não precisa [-ent=MD] de chegar a pessoa [ent=MD-] e [-ent=MD] perguntar você quer estudar se você vê que a pessoa gazeta [ent=MD-] não entra na sala [-ent=MD] . [ent=MD-] Hoje [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] faz TPC. As notas são péssimas. Quando tem um dez é [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Outra aluna: aleluia] aleluia! ((Risos)). Essa pessoa você [ent=MD-] não [-ent=MD] de: chegar perguntar quer estudar? Se você vê que [ent=MD-] não [-ent=MD] faz [ent=MD-] nada [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] precisa perguntar. Ela [ent=MD-] já [-ent=MD] está a mostrar. Mostra para todo o mundo. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] eu sei que elas vêm as pessoas [Sobreposição de vozes. Professora: algumas que::] algumas que [ent=MD-] não [-ent=MD] levam a escola à sério.

125.Professora

- Pode falar [ent=MD-] Nihia [-ent=MD] .

126.Nihia

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] / Na Sheila [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Depois [-ent=MD] da Sheila. Aqui estava a falar de pessoas que se interessam nas aulas ou que/ [ent=MD-] não [-ent=MD] estávamos a falar de aulas de Dese:nho [AB] [Sobreposição de vozes. Outras alunas: [ent=MD-] já falámos isso aí [-ent=MD]].

127.Professora

- [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Outras alunas: [ent=MD-] ainda não acabou [-ent=MD] [REP]]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] eu estou a ver aqui que há grupos [ent=MD-] ihn! [-ent=MD] há grupos que estão

como (...). [ent=MD-] Não [-ent=MD] . [ent=MD-] Brito [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] .

128.Veneranda

- [ent=MD-] Sheila [-ent=MD] ela está contra nós? Fáira é que falou. [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] Sheila [-ent=MD] deixa a pessoa falar [AB]/ Senta senta!]

129.Professora

- Deixa a pessoa completar o raciocí::nio. (...).

130.Veneranda

- Está a ver. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] Fáira é que falou. [ent=MD-] E [-ent=MD] Disse que alguns se interessam [ent=MD-] e [-ent=MD] outros [ent=MD-] não [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] ela em vez de continuar com o raciocínio de Fáira disse elas. [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] se Fáira falou nós todos falamos? [Sobreposição de vozes. Alguém disse: [ent=MD-] sim [-ent=MD] . Outro: ela [ent=MD-] já [-ent=MD] pediu desculpa]. ((Os alunos exaltam-se. Há insultos)).

131.Professora

- [ent=MD-] Brito [-ent=MD] [ent=MD-] Brito [-ent=MD] ! Fala lá! ((uma aluna chora)).

132.Brito

- Tenta dar ordem [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . (...).

133.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] eu estou a ver [-ent=MD] que há problemas aqui na sala. Vocês [ent=MD-] nunca [-ent=MD] apresentaram. ((Os alunos continuam a fazer barulho)).

134.Professora

- Estão a falar as mesmas pessoas. ((Os alunos não se calam)). Desculpa desculpa. [ent=MD-] Ihn [-ent=MD] [ent=MD-] Sílvia [-ent=MD] .

135.Sílvia

- É melhor falar do quarteirão quinze. Quem disse isso é o professor de Geografia.

136. Professora

- [ent=MD-] O que é isso [-ent=MD] de quarteirão quinze?

137. Alunos vários

- Faz barulho. O professor de Geografia é que sabe. Em vez de falar amanhã de quarteirão quinze. Que aula dele tem para falar de quarteirão quinze? ((Respostas de diferentes alunos)).

138. Sheila

- [ent=MD-] Fifa [-ent=MD] para além de quarteirão quinze também falar de Matemática tem: Sahara. Chama-se Sahara [ent=MD-] porque [-ent=MD] há pessoas que fazem barulho [ent=MD-] não fazem trabalho de Matemática [-ent=MD] [ent=MD-] não fazem nada [-ent=MD] . [ent=MD-] Já [-ent=MD] o s'tor de Matemática (...) as pessoas que fazem trabalho [ent=MD-] e [-ent=MD] aquelas que [ent=MD-] não fazem nada [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] já foi abolida [-ent=MD]]. Temos nomes. Há parte do Sahara e do [AB] ((Risos)). [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] já acabou então [-ent=MD] . [ent=MD-] Já passou [-ent=MD] . Isso foi no ano passado].

139. Veneranda

- Quanto ao s'tor de Matemática a Sheila disse que a turma/ a nossa fila toda [ent=MD-] não [-ent=MD] se dedica. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] na aula de Matemática todas nós passamos para lá. [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] porquê? [-ent=MD]]. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] fizemos TPC. (...).((Risos)).

140. Professora

- [ent=MD-] Sheila [-ent=MD] fala.

141. Sheila

- [ent=MD-] Eu não disse [-ent=MD] que elas [ent=MD-] não [-ent=MD] se dedicam. [ent=MD-] Eu disse [-ent=MD] que dedicar-se é dedicar-se a todas as aulas com na aula de Desenho elas fizeram [AB]. Você está a falar da aula de Matemática. [ent=MD-] Eu não disse [-ent=MD] que vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] se dedicam a tudo. [ent=MD-] Eu disse [-ent=MD] dedicar-se é contribuir para todas as aulas [ent=MD-] não [-ent=MD] dividir [ent=MD-] ah: [-ent=MD] o que eu gosto o que [ent=MD-] não [-ent=MD] gosto.

142. Alunos vários

- (...)

143.Professora

- [ent=MD-] Joaquina [-ent=MD] !

144.Joaquina

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] ninguém é perfeito. Há quem sabe uma disciplina [Sobreposição de vozes.Outros: há quem sabe outras] há quem [ent=MD-] não [-ent=MD] sabe outra disciplina. Quando nós falamos de esforçar é para pedirmos ajuda aqueles que sabem aquela disciplina que nós [ent=MD-] não [-ent=MD] sabemos para nos explicarem [ent=MD-] pelo menos [-ent=MD] nós tentarmos entrar nessa disciplina totalmente. [ent=MD-] Eh [-ent=MD] [ent=MD-] agora [-ent=MD] [AB]. Aquele que se dedica a todas as disciplinas. Eu quando sei uma disciplina [ent=MD-] claro [-ent=MD] que eu eu [ent=MD-] não [-ent=MD] vou deixar de me interessar por ela [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] eu sei que já sei [-ent=MD] . [ent=MD-] Claro [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] vai ser da mesma maneira que eu vou tentar me dedicar àquela que [ent=MD-] eu não sei [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] eu tenho que saber um pouco de tudo. [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] [ent=MD-] agora [-ent=MD] dedicar todas as disciplinas ninguém é perfeito. Ninguém é capaz de saber de tudo aqui. Ninguém é génio aqui. [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] claro [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] é para saber tudo].

145.Professora

- [ent=MD-] Aguinaldo [-ent=MD] estavas para falar.

146.Aguinaldo

- (...)

147.Professora

- Eu lhe dei tempo [ent=MD-] né? [-ent=MD] O raciocínio acabou. ((Outros alunos pedem para falar)). [ent=MD-] Nélío [-ent=MD] [ent=MD-] Nélío [-ent=MD] .

148.Nélío

- Quando a Joaquina falou há pouco tempo sobre:: saber uma disciplina [ent=MD-] não [-ent=MD] saber noutra p'ra isso sempre houve uma solução o grupo de estudo [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] sim sim [-ent=MD]]. Durante à tarde podem formar um grupo de estudo [ent=MD-] e [-ent=MD] vir estudar aqui. Ou arranjem um local qualquer uma casa de um colega podem estudar em grupo. [ent=MD-] Nunca [-ent=MD] há-de haver aquilo de todos saberem uma coisa. Sempre há-de haver um sabe [ent=MD-] mais [-ent=MD] que o outro. [ent=MD-] Então [-ent=MD] coisas que quase todos [ent=MD-] e [-ent=MD] a certos é formar grupos. [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] eu eu posso dizer que

[ent=MD-] não [-ent=MD] sou inteligente. Eu posso saber um pouco a Química. A Salmina sabe Matemática. Podemo-nos explicar. Trocamos dúvidas explicações [ent=MD-] porque [-ent=MD] sabemos.

149.Professora

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] que tal isto é: é p'ra: o futuro ou [ent=MD-] já [-ent=MD] fazem?

150.Alunos vários

- Alguns alguns fazem.

151.Fáira

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] o grupo que chamam de quarteirão quinze eu quando [ent=MD-] não [-ent=MD] entendo uma coisa na aula de Matemática pergunto à Salmina. [ent=MD-] Às vezes [-ent=MD] pergunta à Joaquina. [Sobreposição de vozes. Ouve-se: quarteirão zero sete/ quarteirão quinze. Sahara é melhor calar [ent=MD-] aí [-ent=MD] .].

152.Professora

- [ent=MD-] Sheila [-ent=MD] quer falar. Fala lá!

153.Sheila

- Eles [ent=MD-] não querem entender [-ent=MD] .[Sobreposição de vozes. Professora: escutem escutem!] Joaquina [ent=MD-] também [-ent=MD] voltou a falar da mesma coisa. Dedicar-se [ent=MD-] não [-ent=MD] é saber tudo. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] eu estou a dizer dedicar-se é prestar atenção. Se vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] querem prestar atenção deixem nós prestar atenção. Fazem muito barulho para nós [ent=MD-] não [-ent=MD] entendermos aulas. [Sobreposição de vozes. Outros alunos: [ent=MD-] já [-ent=MD] está a voltar outra vez [REP].]. [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] . [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . É. Ela está me insistir eu a voltar [ent=MD-] porque [-ent=MD] ela está-me dizer que eu disse dedicar-se é saber tudo. Ninguém sabe tudo. Há quem entende uma disciplina [ent=MD-] e [-ent=MD] outra entende outra disciplina. Eu [ent=MD-] não [-ent=MD] disse dedicar-se é saber tudo(...).

154.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] Luciana [-ent=MD] .

155.Luciana

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] nesta sala há uma percepção muito errada de barulho. Professores quando/ [ent=MD-] Não [-ent=MD] professores [ent=MD-] até [-ent=MD] a turma. Quando dizem barulho turma olham para cá vocês parem lá de fazer barulho a fazerem barulho eles [ent=MD-] também [-ent=MD] . Quando conseguem ver que (...) ((A turma volta a desentender-se. Ouve-se: [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] é mentira [REP]. Barulho.)).

156.Professora

- Espera. Segura [REP] segura o raciocínio ((Bate as palmas solicitando o silêncio)). A aula [ent=MD-] ainda não [-ent=MD] acabou.

157.Luciana

- Joaquina está muito muito revoltada pela aula de Desenho. Diz que nós fizemos barulho. [ent=MD-] Não [-ent=MD] fomos [ent=MD-] só [-ent=MD] nós. A turma toda. [Sobreposição de vozes. Outros alunos: mentira]. ((Barulho)).

158.Professora

- [ent=MD-] Eh! [-ent=MD] [ent=MD-] Já concluiu? [-ent=MD]

159.Luciana

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] . [ent=MD-] Ainda não [-ent=MD] acabei.

160.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] vamos deixar [-ent=MD] a Luciana concluir o raciocínio dela. [ent=MD-] Ainda não [-ent=MD] concluiu.

161.Luciana

- Toda a turma fez barulho na aula de Desenho. ((Gritos de protesto)).(...).

162.Professora

- Deixem lá ela concluir. [ent=MD-] Assim [-ent=MD] [ent=MD-] não dá [-ent=MD] . [ent=MD-] Assim [-ent=MD] [ent=MD-] não dá [-ent=MD] . Continua!

163.Luciana

- Toda a turma fez barulho. Quem [ent=MD-] não [-ent=MD] fez barulho [ent=MD-] pelo menos [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] ficou calado. Estavam a gritar silêncio silêncio aumentava o barulho. Na aula de Física [ent=MD-] também [-ent=MD]

ent=MD] . Fizeram barulho. Eu fiquei todo o tempo calada ((A turma protesta e faz muito barulho)).

164. Sheila

- *[ent=MD-]* Silêncio! *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* acabou *[ent=MD-]* s'tora *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Ainda não *[-ent=MD]* acabou. *[ent=MD-]* S'tora *[-ent=MD]* ! *[ent=MD-]* S'tora *[-ent=MD]* Luciana *[ent=MD-]* ainda não *[-ent=MD]* acabou.

165. Outra aluna

- *[ent=MD-]* S'tora *[-ent=MD]* Luciana *[ent=MD-]* ainda não *[-ent=MD]* acabou.

166. Professora

- *[ent=MD-]* Brito *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* já concluiu? *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]*]. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vocês *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* deixam ela concluir *[-ent=MD]* .

167. Sheila

- *[ent=MD-]* Afinal *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* porquê *[-ent=MD]* fazem barulho *[ent=MD-]* afinal? *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Aluna: (...)].

168. Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

169. Luciana

- Na aula de Física. Eu fiquei/ Eu/ [AB].

170. Professora

- Deixem ela falar [Sobreposição de vozes. Alunos: deixem ela falar].

171. Luciana

- Eu *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* ela estávamos caladas. Nós estávamos caladas. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* eu *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* a Ermelinda tínhamos dúvida. Fizeram barulho a aula toda. Saímos a dúvida *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* estava esclarecida. *[ent=MD-]* Depois *[-ent=MD]* Ana nos esclareceu a dúvida por ela estava a fazer coisas sozinha. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* se ela *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* fizesse isso como é que nós havíamos de ficar? *[ent=MD-]* Depois *[-ent=MD]*

ent=MD] vêm vêm reclamar que a aula de Desenho/ na aula de Desenho [*ent=MD-*] pelo menos [*-ent=MD]* todos saímos em vantagem [*ent=MD-*] porque [*-ent=MD]* o professor decidiu nos dar aulas. [*ent=MD-*] Porque [*-ent=MD]* estavam a ficar todos nervosinhos. Nós [AB]. ((Mais uma vez a turma desentede-se. Barulho)).

172.Professora

- [*ent=MD-*] Brito [*-ent=MD]* ! [*ent=MD-*] Brito [*-ent=MD]* ! ((A professora chama pelo Brito mas a turma continua a fazer barulho)).

173.Brito

- (...) [Sobreposição de vozes. Um aluno: repete isso [*ent=MD-*] aí [*-ent=MD]*].

174.Professora

- Escutem lá o que o Brito tem a dizer.

175.Brito

- [*ent=MD-*] S'tora [*-ent=MD]* na aula de Desenho s'tor basta toda a turma fazerem barulho [Sobreposição de vozes. Uma aluna: toda esta fila] s'tor tira a nós [*ent=MD-*] enquanto [*-ent=MD]* nós [*ent=MD-*] nem [*-ent=MD]* estávamos a fazer barulho. Nós todos estávamos a fazer barulho. ((Protestos. Barulho)).

176.Aluna

- [*ent=MD-*] S'tora [*-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Professora: é o Nino.] [*ent=MD-*] ainda não [*-ent=MD]* acabou o Brito.

177.Professora

- [*ent=MD-*] Ainda não [*-ent=MD]* acabou?

178.Aluno

- É o Nino ((Risos)).

179.Brito

- [*ent=MD-*] Eu queria compreender bem [*-ent=MD]* [*ent=MD-*] porque [*-ent=MD]* [*ent=MD-*] sempre [*-ent=MD]* [*ent=MD-*] nem [*-ent=MD]* na aula de Inglês s'tor me mandou disse para eu sair na aula de Física. Eu disse [*ent=MD-*] afinal [*-ent=MD]* eu [*ent=MD-*] não [*-ent=MD]* fiz sozinho barulho fiz com Amélia ((Risos. Barulho)).

180.Professora

- (...) hão-de passar a sentar aqui à frente (...). Têm dúvida? [Sobreposição de vozes. Uma aluna: todo o professor [ent=MD-] só [-ent=MD] vê esta fila [ent=MD-] só [-ent=MD] . Todo o professor!] ((Os alunos falam todos ao mesmo tempo. inaudível.)).

181.Professora

- [ent=MD-] Ah [-ent=MD] eu [ent=MD-] já [-ent=MD] [ent=MD-] não sei [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos por ordem [-ent=MD] .

182.Etina

- Eles [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] deviam perguntar [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] porquê [-ent=MD] é que quando a turma faz barulho todos os professores olham para lá. Esta seria a primeira pergunta que elas tinham que se fazer. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] porquê [-ent=MD] [AB].

183.Outra aluna

- [ent=MD-] Ao menos [-ent=MD] se fosse [ent=MD-] só [-ent=MD] um professor [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Sim [-ent=MD]] ((Barulho)).

184.Professora

- [ent=MD-] Nino [-ent=MD] !

185.Salmina

- Aqui nós [ent=MD-] não [-ent=MD] estamos em Zimbabwe [Sobreposição de vozes. Aluna: esperem lá. Esperem lá. Outro: [ent=MD-] depois [-ent=MD] para ela ir ter com o senhor professor [ent=MD-] ah [-ent=MD] . ((Risos)). [ent=MD-] Iah [-ent=MD] . (...) fazer falar [ent=MD-] depois [-ent=MD] andarem a dizer que [ent=MD-] não [-ent=MD] estamos em Zimbabwe].

186.Professora

- É isso. Ele diz que eu/ Como é?/ Escutem:![ent=MD-] Salmina [-ent=MD] começa começa!

187.Brito

- (...) [ent=MD-] amanhã [-ent=MD] para apresentarem na reunião de turma.

188.Aluna

- Tenta lá meter ordem amor.

189.Nino

- No assunto da minha colega Fáira. Quem é que quer gastar dinheiro aqui na escola [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] quer passar?

190.Alunos vários

- [ent=MD-] Iah [-ent=MD] ! [ent=MD-] Eh::: [-ent=MD] !

191.Professora

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] escutem! Quais são as tuas notas? {pp} ((Risos. Aplausos)). Estudas?

192.Nino

- Estudo [ent=MD-] sim [-ent=MD] .

193.Professora

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] como é que estudas [AB]?

194.Aluna

- [ent=MD-] Ih! [-ent=MD] [ent=MD-] Não julguem [-ent=MD] . [ent=MD-] Ih [-ent=MD] deixem!

195.Professora

- [ent=MD-] Mauro [-ent=MD] [ent=MD-] Mauro [-ent=MD] [ent=MD-] já? [-ent=MD] ((Barulho)). [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] [ent=MD-] vamos deixar [-ent=MD] (...) o barulho baixar.

196.Mauro

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] segundo a teoria do senhor Nino há livros/ há que fazer matrícula gastar dinheiro aqui [ent=MD-] porque [-ent=MD] eles estão/ eles fazem isso [ent=MD-] aí [-ent=MD] tipo/ estilo estão a satisfazer os pais em casa. Estão a vir aqui por obrigação.

197.Telo

- (...) Estão a vir aqui a escola por causa(...) [sobreposição de vozes. alunos: ninguém vem/]

198.Professora

- É uma pergunta ou estás a afirmar? Eu [ent=MD-] não [-ent=MD] estou a perceber. Ah cala-te aí! [AB] [sobreposição de vozes. alunos: professora!].

199.Professora

- Estou a afirmar [ent=MD-] senhora professora [-ent=MD] .

200.Professora

- [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD]

201.Zé

- Nino disse que:: com/ quem é que pode gastar dinheiro aqui na escola. [Sobreposição de vozes. Outros: ninguém]. An-/ an-/ [ent=MD-] antes de [-ent=MD] fazer matrícula aqui na escola [ent=MD-] porque [-ent=MD] eles [ent=MD-] só [-ent=MD] querem/ estão a satisfazer os pais para [ent=MD-] não [-ent=MD] ficarem em casa para [ent=MD-] não [-ent=MD] serem feito barulho. Há outros que [ent=MD-] nem [-ent=MD] chegam aqui na escola estão a dizer numa de que [AB].

202.Professora

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] tu achas. Achas que a Fáira... [AB]

203.Zé

- ...tem razão.

204.Etina

- [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] Telo acabou? Fala lá [Sobreposição de vozes. Outros: acabou. Telo acabou. Zé!].

205.Brito

- [ent=MD-] Zé [-ent=MD] [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] / tu queres o barulho? [ent=MD-] Está bom [-ent=MD] . [ent=MD-] Antes de [-ent=MD] cumprimentarmos os professores que gostam de::: mandar sair esses que: gostam de fazer barulho/ [ent=MD-] Então [-ent=MD] os professores naquele dia na aula de Desenho aquele/ o professor de Desenho quando começou-se a fazer barulho

olhou para lá. Para aquela zona de lá. [Sobreposição de vozes. Uma aluna: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*]. Mesmo quando querem fazer mistura levam pessoas de lá para cá. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* é que eles *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* chegam e dizer *[ent=MD-]* eh pá *[-ent=MD]* eles estavam a fazer barulho *[ent=MD-]* nam nam *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* nós. Nós podemos ser burros *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* eh pá *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos ao quadro *[-ent=MD]* ((Risos)). ((Os alunos falam ao mesmo tempo. Fazem muito barulho.)).

206.Zé

- *[ent=MD-]* Mauro *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Mauro *[-ent=MD]* . Desde que comecei a estudar *[ent=MD-]* a primeira *[-ent=MD]* meu pai *[ent=MD-]* nunca *[-ent=MD]* precisou *[ent=MD-]* nem *[-ent=MD]* sequer uma vez de ir a escola dos filhos numa de que isto *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* do meu filho. *[ent=MD-]* Nem sequer *[-ent=MD]* uma vez minha mãe meu pai. Eu digo mamã quero (...) *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* venho todos os dias. Todos os anos *[ent=MD-]* nunca *[-ent=MD]* caquelebei. Como é que Mauro diz que nós *[ent=MD-]* só *[-ent=MD]* viemos estudar aqui por causa dos nossos pais?

207.Professora

- Ele *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* está a dizer a todos.

208.Alunos vários

- Alguns:.

209.Zé

- É o que ele fez entender.

210.Professora

- *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* fique chateado *[ent=MD-]* né *[-ent=MD]* (...).

211.Professora

- Isto tudo isto tudo por causa de Eduardo Mondlane. Isto tudo *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Aluno: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*]. Ele estudou *[ent=MD-]* não é? *[-ent=MD]* Vocês estudam? *[ent=MD-]* Está bem *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Vamos sair *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* é intervalo de lanche. Fala lá!

212.Joaquina

- Aqui dizem que nós somos barulhentos. Quando nós estamos a fazer barulho que todos *[ent=MD-]* até *[-ent=MD]* os professores tiram chapéu será que vocês estão de braços entre as pernas a olharem para nós? É possível *[REP]*? *[Sobreposição de vozes]*. Outro aluno: é possível *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*].

213.Aluna

- *[ent=MD-]* S'tora *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* também *[-ent=MD]* quando se trata de barulho todos aqui na turma fazem. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* há quem *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* faz barulho aqui.

214.Professora

- *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos continuar o debate *[-ent=MD]* na sexta-feira.

215.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Amanhã *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* s'tora *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Amanhã *[-ent=MD]* *[REP]*. ((Fim da aula)).

Apêndice 6

Escola Secundária Nelson Mandela - Aula 1

Program of Transcribed by Nobre, version 25 of 090711

report

Observador

- Escola secundária Nelson Mandela.

1.Professora

- *[ent=MD-]* Vamos ter aqui uma visita *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* né *[-ent=MD]* do outro professor que *[ent=MD-]* vai assistir as aulas *[-ent=MD]* de hoje e da quinta-feira. {pp} Professor Nobre ((Procede-se à apresentação do observador da aula: Nobre dos Santos professor da UP)). Ele é professor/ O nome do professor é Nobre dos Santos é professor da UP. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* ele veio observar *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* as nossas aulas de Português nesta semana. Hoje e quinta-feira. *[ent=MD-]* Está bom *[-ent=MD]* . ((Regista-se a entrada dos alunos à sala de aulas e a arrumação das carteiras)). Atenção à chamada. Número um dois três [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] quatro [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] cinco seis [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] sete oito [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] nove [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] dez [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] onze [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] doze treze catorze [ASobreposição de vozes. luno: Presente] quinze [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] dezasseis dezassete [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] dezoito dezanove [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] vinte vointe e um [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] vinte e dois [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] vinte e três [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] vinte e quatro [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] vinte e cinco vinte e seis vinte e sete [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] vinte e oito [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] vinte e nove [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] trinta trinta e um [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] trinta e dois [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] trinta e três [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] trinta e quatro [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] trinta e cinco [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] trinta e seis trinta e sete trinta e oito [Sobreposição de vozes. Aluno: trinta e sete estou] trinta e oito trinta e nove [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] quarenta quarenta e um quarenta e dois quarenta e três [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] quarenta e quatro [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] quarenta e cinco [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] quarenta e seis [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] quarenta e sete [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou]

quarenta e oito [Sobreposição de vozes. Aluno: Estou] quarenta e nove {pp}. Na ala passada nós estávamos a elaborar uma auto- [Sobreposição de vozes. Alunos: autobiografia] biografia. Acabaram de elaborar a autobiografia?

2.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] [ent=MD-] sim [-ent=MD] [REP] ((Coro)).

3.Professora

- Um candidato para ler a sua autobiografia.

4.Aluna

- Espera lá ler primeiro ((dirigindo-se a sua colega)).

5.Professora

- Um voluntário. {pp} Um voluntário para ler a sua autobiografia.{pp} Silêncio. Ela vai ler a autobiografia dela. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

6.Aluna 2

- História da minha vida. Nasci em dezassete de Setembro de mil oitocentos e noventa e nove [AB][Sobreposição de vozes. Outros alunos: mil oitocentos?].

7.Professora

- [ent=MD-] Deixem a vossa colega continuar [-ent=MD] . [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

8.Aluna 2

- ... numa família muito feliz e unida. [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] desculpa estou constipada.

9.Professora

- Continua. Continua continua.

10.Aluna 2

- ... numa família feliz e unida. A vida deu-me várias oportunidades ainda criança. Tive a oportunidade de fazer muitas coisas que outras crianças da minha idade não tinham {pp} que outras crianças da minha idade/ {pp} A minha infância passei toda na cidade. Dos zero até os nove anos.

11.Professora

- Que cidade?

12.Aluna 2

- Cidade de Maputo.

13.Professora

- Na cidade de Maputo. *[ent=MD-]* Uhn uhn *[-ent=MD]* .

14.Aluna 2

- Dos zero anos até aos nove vivi com os meus pais na cidade. Em mil novecentos e noventa e nove mudamos para Matola. Fiz minha terceira classe na Escola Primária Matola Rio. Fui muito feliz na cidade *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* me arrependo de estar a viver na Matola. Em dois mil e quatro perdi a minha mãe. Foi um momento mais doloroso da minha vida. Pensei nunca ia passar *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* passou graças à Deus. Graças à Deus à minha família aos meus amigos continuei a vida em diante. Em dois mil e cinco perdi o meu pai. Perdi todas as minhas forças. Pensei que a vida tinha acabado ali. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* fui além {pp} com ajuda dos meus amigos da minha família amigos do meu pai venci superei. É com muito orgulho {pp} é com muito orgulho que sou filha deles {pp} É com muito orgulho que sou filha deles. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* dou graças à Deus a educação que eles me deram. {pp} Maputo aos de/ dezassete ((Risos)).

15.Professora

- *[ent=MD-]* Perceberam *[-ent=MD]* a autobiografia da vossa colega?

16.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim:: *[-ent=MD]* ((Coro)).

17.Professora

- *[ent=MD-]* Está certo ou está errado? *[-ent=MD]*

18.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Está certo *[-ent=MD]* ((Coro)).

19.Professora

- *[ent=MD-]* Agora *[-ent=MD]* conseguem distinguir a diferença entre a autobiografia e uma memória?

20. Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* ((Coro)).

21. Professora

- Ela não contou com detalhes os exemplos que ela passou na infância. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* falou de que passou na infância *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* contou com detalhe. *[ent=MD-]* Perceberam *[-ent=MD]* a diferença?

22. Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* ((Coro)).

23. Professora

- ... Mesmo o que foi acontecendo durante toda a vida dela ela não chegou a contar com detalhes. Ela apenas só referiu isto e aquilo *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* falou com/ detalhes. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* alguém quer ler a sua autobiografia? [Sobreposição de vozes. Uma aluna: eu. Eu [REP] ((Em voz baixa. E a professora não ouve))]. {pp} *[ent=MD-]* Mais *[-ent=MD]* um voluntário?

24. A partes

- *[ent=MD-]* Ah ah *[-ent=MD]* . Você sempre me quer ver ((Um ruído de carteira)) *[ent=MD-]* oh! *[-ent=MD]*

25. A partes

- ((Risos)) Dizem que conseguiu. Desististe. ((Risos)).

26. Aluna 3

- A minha vida. Eu nasci aos vinte e oito de Março de mil novecentos e oitenta e oito no Hospital Central de Maputo. Vivia na Matola [Sobreposição de vozes. Professora: silêncio!] 700. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* em mil nove-/ e em mil novecentos e noventa e cinco mudei de residência para Matola Rio onde moro actualmente. Em mil novecentos e noventa e seis comecei a estudar numa escola primária perto de casa onde concluí o meu ensino primário. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* em dois mil e seis entrei no ensino geral na Escola Secundária Nelson Mandela. Até hoje continuo nesta escola e frequento a décima classe. Maputo aos quinze de cinco de dois mil e oito.

27.Professora

- [ent=MD-] Perceberam [-ent=MD] o que disse a vossa colega?

28.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coro)).

29.Professora

- Ela fez uma coisa ((Um ruído de carteiras impediu a gravação da palavra dita))
[ent=MD-] não fez? [-ent=MD]

30.Alunos vários

- Fez ((Coro)).

31.Professora

- [ent=MD-] Mais alguém? [-ent=MD]

32.Eugénio

- História da minha vida.

33.A partes

- [ent=MD-] Ah! [-ent=MD] / [ent=MD-] Eh pá! [-ent=MD] / Uma vez ((Risos)).
((Reacções de diferentes alunos)).

34.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

35.Eugénio

- Chamo-me Eugénio Paulo (Mambonha). Nasci em Maputo Matola aos cinco de Janeiro de mil novecentos e noventa. Comecei a estudar com cinco anos de idade na Escola Primária Matola C. Fiz a sétima classe na Escola Primária Completa 30 de Janeiro. Nasci numa família normal que não tem tudo a mais nem tudo a menos [Sobreposição de vozes. Uma aluna: [ent=MD-] xi: [-ent=MD]] ((Risos)).
[ent=MD-] Não sofro [-ent=MD] / [ent=MD-] Não sofro de nenhuma doença [-ent=MD] sou saudável forte sou charmoso. ((Risos)).

36.Aluna

- Disse o quê? Disse o quê? ((Risos)).

37.Eugénio

- Gosto de brincar. Gosto de brincar gosto de mexer o computador ((Risos)).

38.A partes

- [ent=MD-] Não estuda [-ent=MD] .

39.Eugénio

- [ent=MD-] Não namoro [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Professora: silêncio!] [ent=MD-] Não namoro [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] ainda é cedo. ((Risos)). [ent=MD-] Estou a fazer a décima classe [-ent=MD] na Escola Secundária Nelson Mandela. Os meus pais todos estão vivos ((Risos)) [ent=MD-] não podem me dar tudo o que eu quero [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] pelo menos a metade daquilo que eu quero. Maputo aos Dezassete [AB] ((Risos)) [Sobreposição de vozes. Outros alunos: [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] este exagerou senhora professora.].

40.Professora

- [ent=MD-] O que acharam [-ent=MD] da autobiografia do vosso colega?

41.Alunos vários

- [ent=MD-] Está correcta [-ent=MD] . [REP] ((A turma está dividida entre os que aprovam e os que não aprovam o texto apresentado)).

42.Professora

- [ent=MD-] Está correcta? [-ent=MD]

43.Alunos vários

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [REP] [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] sim [-ent=MD]].

44.Professora

- [ent=MD-] Está correcta ou não? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD] / [ent=MD-] Está correcto [-ent=MD]]. Quem é que acha que está incorrecta?

45.Aluna 4

- Houve uma salada chinesa aqui ((Risos)).

46.Professora

- Quem é que acha que está incorrecta?

47.Aluna 5

- Houve uma salada russa.

48.Professora

- Quem é que acha que está incorrecto? Psiu! [Sobreposição de vozes. Eugénio: pode dizer (...)]. Quem é que acha que está incorrecto? {pp} Todos acham que está correcto?

49.Eugénio

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Risos)).

50.Professora

- A autobiografia do vosso colega [ent=MD-] está correcta [-ent=MD] embora tenha exagerado algumas algumas coisas [ent=MD-] né [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não deixa de estar correcta [-ent=MD] . Quando ele diz que sou charmoso sou (...) ((Risos)). era necessário contar isso? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não:: [-ent=MD] ((Coro))]. [ent=MD-] Não era necessário [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] a autobiografia do vosso colega [ent=MD-] está correcta [-ent=MD] . Ainda tem alguma dúvida sobre a autobiografia?

51.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((Coro)).

52.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] hoje [ent=MD-] vamos começar [-ent=MD] a falar sobre a classe das palavras. ((A professora regista no quadro o tema e sai da sala. Os alunos já fazem barulho.)). [ent=MD-] Já colocaram o tema? [-ent=MD]

53.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)).

54.Professora

- *[ent=MD-]* Já falámos das classes das palavras *[-ent=MD]* . As classe das palavras nós podemos encontrar as palavras variáveis e palavras invariáveis [Sobreposição de vozes. Alunos: invariáveis]. Quais são as palavras variáveis? São os substantivos *[ent=MD-]* né *[-ent=MD]* os adjectivos os artigos ainda recordam-se dos substantivos? *[ent=MD-]* O que são? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* O que são *[-ent=MD]* substantivos?

55.Alunos vários

- São palavras que qualificam o nome ((Coro)).

56.Professora

- Um voluntário p'ra para dizer o que são substantivos. Um voluntário.

57.Aluna 6

- São palavras/ *[ent=MD-]* oh! *[-ent=MD]*

58.Professora

- Levante-se e responda. *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

59.Aluna 6

- São palavras que qualificam o nome.

60.Professora

- Substantivos? [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]*]. São palavras que qualificam o nome?

61.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Não:: *[-ent=MD]* ((Coro)).

62.Professora

- São *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]* adjec-ti-vos [Sobreposição de vozes. Alunos Adjectivos ((Coro))]. Substantivos *[ent=MD-]* o que são? *[-ent=MD]*

63.Alunos vários

- São nomes.

64.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Substantivos são nomes. [ent=MD-] Mas o que são? [-ent=MD] Um voluntário. {pp} Um voluntário. [ent=MD-] O que são substantivos? [-ent=MD] Voluntário. {pp} Ninguém recorda-se [ent=MD-] o que são substantivos? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Um aluno: esquecemos.] São palavras que servem para designar seres [ent=MD-] né? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] ahn:! [-ent=MD]]. [ent=MD-] Não é isso? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos. Alunos: é::] Estados nações. Alguém quer dar exemplo de um substantivo?

65.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)).

66.Aluno B

- Substantivo próprio.

67.Professora

- Levante (...) [Sobreposição de vozes. Outros alunos: tem medo] ((Risos)). Substantivo?

68.Aluno B

- Substantivo comum concreto.

69.Professora

- Exemplo?

70.Aluno B

- Uma arma.

71.Professora

- [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

72.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)).

73.Professora

- Uma?

74.Alunos vários

- ... arma ((Coror)).

75.Professora

- [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

76.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)). [ent=MD-] Está certo [-ent=MD] .
[ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] está certo [-ent=MD] . ((dito por diferentes alunos)).

77.Professora

- [ent=MD-] Mais alguém quer dar exemplo de substantivo? [-ent=MD]

78.Nelson

- Substantivos abstractos e próprios. Substantivo abstracto.

79.Professora

- Exemplo?

80.Nelson

- O ar.

81.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

82.Nelson

- Substantivo próprio.

83.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

84.Nelson

- Nelson ((Risos)).

85.Professora

- *[ent=MD-]* Mais alguém quer dar exemplo de substantivo? *[-ent=MD]* ((Entre risos dos alunos)). {pp} *[ent=MD-]* Mais alguém quer dar exemplo de substantivo? *[-ent=MD]* {pp} Exemplo de um substantivo colectivo. Exemplo de um substantivo colectivo.

86.Aluno C

- Turma.

87.Professora

- *[ent=MD-]* Ahn? *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* Perceberam *[-ent=MD]* o exemplo do substantivo colectivo [Sobreposição de vozes. Alunos: *[ent=MD-]* não:: *[-ent=MD]* ((Coro))]. "Turma" {pp} acham que é/ que é substantivo colectivo? Acham que "turma" é substantivo colectivo?

88.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim:: *[-ent=MD]* ((Coro)) [Sobreposição de vozes. Outros: *[ent=MD-]* não:: *[-ent=MD]*].

89.Professora

- Quem é que disse sim *[ent=MD-]* porquê? *[-ent=MD]* ((Risos)). *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Porquê? *[-ent=MD]* {pp} Quando é que é um substantivo colectivo de verdade? {pp} Quando é que é um substantivo colectivo?

90.Aluna 7

- É escolher um grupo professora.

91.Professora

- Quando é um [Sobreposição de vozes. Alunos: grupo] quando é um grupo de pessoas ou de animais. Exemplo? [Sobreposição de vozes. Alunos: cardume] cardume é um conjunto de quê?

92.Alunos vários

- ... de peixe.

93.Professora

- Outro exemplo.

94.Aluno D

- Enxame.

95.Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . Um conjunto de?

96.Alunos vários

- ... de abelhas. [Sobreposição de vozes. Outros: manada de boi manada exército *[ent=MD-]* ehn *[-ent=MD]* .].

97.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* adjectivos. Exemplos de adjectivos.

98.Aluna 8

- Bonito.

99.Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

100.Aluno E

- Bonito.

101.Professora

- Exemplos de adjectivos.

102.Aluna 9

- Forte.

103.Professora

- Forte.

104.Alunos vários

- Alto. Charmoso. Grande. Fofoqueiro. Feliz. Gigante. ((Dito por diferentes alunos)).

105.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] o que são adjetivos? [-ent=MD]

106.Alunos vários

- São palavras que qualificam o nome.

107.Professora

- São palavras que qualificam os?

108.Alunos vários

- ... nomes ((Coro)).

109.Professora

- [ent=MD-] E [-ent=MD] artigos?

110.Aluno F

- São palavras que (...).

111.Professora

- Artigos...

112.Alunos vários

- Indefinidos definidos. Artigo definido que que determina [AB] ((Dito por diferentes alunos)).

113.Professora

- [ent=MD-] O que são artigos? [-ent=MD] {pp} Artigos. Exemplo de um artigo.

114.Aluno G

- A.

115.Aluno H

- A.

116.Professora

- Outro?

117.Aluno I

- O.

118.Professora

- O. [Sobreposição de vozes. Alunos: E] o as os. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* os artigos antecedem o?

119.Alunos vários

- Nome.

120.Professora

- O? [Sobreposição de vozes. Alunos: nome] O nome. O artigo antecede o nome. {pp} *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* pronome? Quais são os pronomes que vocês conhecem?

121.Alunos vários

- Demonstrativos pessoais demonstrativos possessivos ((Dois alunos respondiam em simultâneo)).

122.Professora

- Um para levantar e falar. Um voluntário. Quais são os pronomes que conhecem? Um voluntário.

123.Aluno J

- Pronomes pessoais.

124.Professora

- *[ent=MD-]* Ah ahn *[-ent=MD]* . Exemplo de um pronome pessoal.

125.Aluno J

- Eu.

126.Professora

- *[ent=MD-]* Uhn uhn *[-ent=MD]* .

127.Aluno J

- Pronomes demonstrativos.

128.Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . Exemplo.

129.Aluno J

- Aquela carteira

130.Professora

- Uhn uhn.

131.Aluno J

- Pronomes possessivos.

132.Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

133.Aluno J

- *[ent=MD-]* Já não me lembro *[-ent=MD]* . ((Risos)).

134.Professora

- Alguém quer continuar com os pronomes? Outro voluntário para falar dos pronomes? Outro voluntário. *[ent=MD-]* Ah ahn *[-ent=MD]* .

135.Aluno K

- Meu.

136.Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . Alguém quer falar/ Que pronomes demonstrativos? Outro exemplo de pronome demonstrativo?

137.Aluno L

- Este.

138.Professora

- Este? [Sobreposição de vozes. Alunos: aquele aquela esta] aquele aquela. Os pronomes relativos?

139.Aluno M

- Que.

140.Professora

- Pronomes relativos. {pp} "Que". Outro exemplo. {pp} "Cujo" é um pronome relativo?

141.Aluno N

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] .

142.Professora

- Cujo é um pronome relativo?

143.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((Coro)).

144.Professora

- [ent=MD-] É ou não é? [-ent=MD]

145.Alunos vários

- É. [Sobreposição de vozes. Outro aluno: pode ser] ((Risos)).

146.Professora

- [ent=MD-] Não é [-ent=MD] um pronome relativo [Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] não é [-ent=MD] .]. [ent=MD-] Que é [-ent=MD] um pronome relativo. [ent=MD-] Exemplo de um outro pronome relativo [-ent=MD] . {pp} A qual o qual [ent=MD-] eh! [-ent=MD] Quando é que dissemos que é um pronome relativo? Quando estabelece uma relação. A caneta que o João [ent=MD-] né [-ent=MD] estabelece uma relação entre a caneta e o? [Sobreposição de vozes. Alunos: João] João. A caneta que o João levou. {pp} Alguém quer dar exemplo com "o qual"? Com o pronome relativo "o qual"? {pp} Exemplo? Uma palavra com o pronome relativo "o qual" ou "a qual". {pp} Exemplo? Um voluntário.{pp} [ent=MD-] Exemplo? [-ent=MD] ((Dirigindo-se a um aluno)).

147.Aluno O

- Ainda estou a organizar senhora professora. ((Risos)).

148.Professora

- *[ent=MD-]* Uhn uhn *[-ent=MD]* . {pp} *[ent=MD-]* Um exemplo com o pronome relativo *[-ent=MD]* "a qual" ou "o qual". {pp} Ninguém consegue dar um exemplo? (...) A máquina com a qual foi feita *[AB]* *[ent=MD-]* Não serve? *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Alunos: serve ((Coro))]. *[ent=MD-]* Podem repetir o exemplo *[-ent=MD]* . A máquina com a qual foi feita (...) *[ent=MD-]* por exemplo *[-ent=MD]* *[AB]*. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* coloquem. {pp} As palavras conforme variam ou não {pp} conforme variam ou não dividem-se em: *[REP]* variáveis [Sobreposição de vozes. Aluna: na mesma linha?]. Noutra linha. Variáveis - substantivos *[REP]* [Sobreposição de vozes. Aluno: na mesma linha?]. Na mesma linha sim. Variáveis - substantivos. As variáveis são substantivos artigos adjectivos *[REP]* pronomes número número e verbo. Invariáveis outra classe de palavra invariáveis - advérbio preposição conjunção e interjeição. [Sobreposição de vozes. Aluna: e?]. Interjeição. {pp} E interjeição. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* vamos colocar como exemplo *[-ent=MD]* "Pato branco". *[ent=MD-]* Exemplo *[-ent=MD]* "Pato branco". [Sobreposição de vozes. Alunos: pato? pato.] "Pato branco". As palavras variáveis *[REP]* podem expressar *[REP]* o género o número grau *[REP]* pessoas tempo *[REP]* modo e voz. Voz voz [Sobreposição de vozes. Alunos: nada. *[ent=MD-]* Não sabemos *[-ent=MD]* senhora professora]. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* neste caso o "Pato branco" qual é o género? "Pato branco" qual é o género? (...) É masculino. Se colocarmos "Patos brancos". Aqui está-se a fazer *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]* O [Sobreposição de vozes. Alunos: o plural ((Coro))]. O plural. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* é o número neste caso. [Sobreposição de vozes. Aluno: *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]*]. *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* se colocarmos "Patinho branco"?

149.Alunos vários

- Grau.

150.Professora

- Patinho branco. Aqui é o?

151.Alunos vários

- Grau ((Coro)).

152.Professora

- *[ent=MD-]* É grau de quê? *[-ent=MD]*

153.Aluno P

- Substantivo ((Risos)).

154.Professora

- [ent=MD-] Aqui é grau de quê? [-ent=MD] (...) "Pato" [ent=MD-] o que é? [-ent=MD]

155.Alunos vários

- É pato. É um pato. É um animal ((Dito por diferentes alunos. Risos.)).

156.Aluno R

- É um substantivo.

157.Professora

- É um?

158.Alunos vários

- Substantivo ((Coro)).

159.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] aqui trata-se de grau do? [Sobreposição de vozes. Alunos: substantivo] do substantivo. ((Segue-se um período em que a professora mantém-se calada e os alunos fazem barulho)). [ent=MD-] E [-ent=MD] se colocamos "Pato branquíssimo"? ((Barulho)) É grau do?

160.Alunos vários

- Adjectivo ((Coro)). ((Ouvem-se vozes de alunos que se encontram fora da sala de aulas)).

161.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] coloquem este exemplo.

162.Aluna 10

- [ent=MD-] Exemplo? [-ent=MD]

163.Professora

- [ent=MD-] Ah ahn [-ent=MD] . Coloquem como exemplo.

164.Aluna 10

- Senhora professora qual é o exemplo?

165.Professora

- Coloquem todo este exemplo. Porque nós dissemos que as palavras variáveis mostram *[ent=MD-]* o quê? *[-ent=MD]* O número o grau *[ent=MD-]* então *[-ent=MD]* coloquem como exemplo. ((Os alunos fazem o registo do exemplo nos seus cadernos)).

166.Aluna 11

- Senhora professora (...) é grau do substantivo?

167.Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* substantivo.

168.Aluna 11

- Senhora professora pode ver (...) Senhora professora está a ver isso?

169.Professora

- *[ent=MD-]* Já passaram os exemplos? *[-ent=MD]*

170.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim:: *[-ent=MD]* ((Coro)).

171.Professora

- *[ent=MD-]* Podemos tomar como outro exemplo a palavra "estudo" *[-ent=MD]* . Se quisermos colocar em pessoa e número neste caso como é que podemos colocar? Para o plural como é que pode ficar quando falamos de número? Ali está na primeira pessoa *[ent=MD-]* não é isso? *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Alunos: sim]. Se quisermos passar para o plural como é que fica? [Sobreposição de vozes. Alunos: estuda. Estudando]. "Estudamos". ((A professora vai à porta a fim de falar com uma funcionária da escola)).

172.A partes

- Há-de trazer uma vassoura p'ra ti. *[ent=MD-]* Uhn! *[-ent=MD]* (...) ((Risos)).

173.Professora

- Alguém terá achado umas chaves dali daquele outro bloco da sala 9 até acho que é a sala 13? Alguém terá achado?

174.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((Coro)).

175.Professora

- Se quisermos mudar de tempo como é que fica? "Estudei" em que tempo está? {pp} Em que tempo está "estudei"? Um voluntário para responder em que tempo está "estudei" "estudei".

176.Aluno S

- Pretérito perfeito.

177.Professora

- Pretérito perfeito. [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD] Para o pretérito imperfeito como é que ficaria?

178.Aluna 12

- Estudava.

179.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Romário.

180.Romário

- Estudava.

181.Professora

- Um voluntário.

182.Aluna 13

- Estudava.

183.Professora

- Estu-/ [Sobreposição de vozes. Alunos: -dava]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] podemos colocar o exemplo do vosso colega? [-ent=MD] ((Os alunos

registam o exemplo nos seus cadernos)). [*ent=MD-*] E [*-ent=MD*] se quisermos colocar no modo num dos modos como é que podemos colocar? Um exemplo.

184.Aluno T

- Que modo professora?

185.Professora

- Modo indicativo. {pp} [*ent=MD-*] Mais outro exemplo do modo indicativo [*-ent=MD*] . {pp} No presente. [Sobreposição de vozes. Aluno: do mesmo verbo?]. [*ent=MD-*] Sim [*-ent=MD*] do mesmo verbo.

186.Júnior

- (...)

187.Professora

- [*ent=MD-*] Estão a perceber vocês? [*-ent=MD*]

188.Alunos vários

- [*ent=MD-*] Não:: [*-ent=MD*] ((Coro)).

189.Professora

- Aumenta o tom de voz.

190.Júnior

- Estudas.

191.Professora

- Es- [Alunos: -tudas ((Coro))]. Estudas. [*ent=MD-*] Está certo? [*-ent=MD*] Em que pessoa está?

192.Alunos vários

- Na 3ª pessoa do singular [Sobreposição de vozes. Outros: na 2ª pessoa do singular].

193.Professora

- 2ª pessoa?

194.Júnior

- Singular ((Coro)) do presente do modo indicativo.

195.Professora

- Modo?

196.Júnior

- Indicativo ((Coro)) no singular.

197.A partes

- *[ent=MD-]* Ih: *[-ent=MD]* o Júnior está "mahala" ((Dito em língua Xichangana do sul de Moçambique. Tradução literal: Grátis)) está numa de dar respostas (...). Eh: está muito/ está disposto. ((Segue-se um momento em que a professora faz registos no quadro)).

198.Professora

- *[ent=MD-]* E *[-ent=MD]* se quise-/ Formem uma frase que esteja na voz activa ou passiva com aquele verbo [Sobreposição de vozes. Aluna: s'tora {pp} alí não falta "s"?]. Estudas. Falta "s".

199.Alunos vários

- Estudas. Estudas

200.Professora

- Estudas. *[ent=MD-]* Está certo? *[-ent=MD]* {pp} Tem que ser "estuda" ou "estudas"?

201.Alunos vários

- Estuda. Qualquer verbo. Deve ser estuda ((Dito por vários alunos)).

202.Professora

- Tem que ser "estuda" ou "estudas"?

203.Alunos vários

- Estudas [REP] ((Dito por vários alunos)).

204.Professora

- Tu estudas.

205.Alunos vários

- [ent=MD-] Uhn:: [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] . "Estuda" [REP].

206.Professora

- "Estuda" ou "estudas"?

207.Alunos vários

- Estudas [REP] ((Coro)).

208.Professora

- Se (...) colocar para formar uma frase na voz passiva ou activa com aquele verbo "estudar". {pp} Um voluntário para formar uma frase na voz activa ou passiva com o verbo "estudar". {pp} Alguém tem um exemplo?

209.Aluno U

- [ent=MD-] Ah:: [-ent=MD] O Luís [Sobreposição de vozes. Professora: voz. O tom de voz.] O Luís estuda português.

210.Professora

- O Luís? [Sobreposição de vozes. Aluno: ... estuda português.] estuda português. {pp} Em que voz está?

211.Alunos vários

- Activa ((Coro)).

212.Professora

- Para a voz passiva como é que fica? Como é que fica para a voz passiva? [Sobreposição de vozes. Júnior: português foi estudado pelo Luís]. Português?

213.Júnior

- ... foi estudado pelo Luís.

214.Professora

- [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

215.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)).

216.Professora

- Português foi estudado [Sobreposição de vozes. Alunos: pelo Luís]. Pelo?

217.Alunos vários

- Luís. ((Coro)).

218.Júnior

- Português foi estudado pelo Luís. ((Risos)). ((A professora regista no quadro esta frase)).

219.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] coloquem este outro exemplo. ((Os alunos registam nos cadernos o exemplo.)).

220.Professora

- [ent=MD-] Já acabaram de passar o exemplo? [-ent=MD]

221.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)).

222.Professora

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] vocês vão fazer o mesmo com o verbo "brincar" [Supeposição de vozes. Aluna: para fazer [ent=MD-] o quê? [-ent=MD]]. Verbo "brincar". Com o verbo "brincar" vão usar este caso o número o tempo o modo e a voz. [ent=MD-] E [-ent=MD] com a palavra "Rapaz inteligente" vão usar este exemplo. [ent=MD-] Perceberam? [-ent=MD]

223.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((Coro)).

224.Professora

- [Sobreposição de vozes. Júnior: rapaz inteligente] Inteligente. Vão usar este exemplo para ver o número o grau do substantivo e o grau do adjetivo. E com o verbo "brincar" vão usar este exemplo. Vão ver o número o tempo o modo e a voz.

225.A partes

- [ent=MD-] Não entendi pá [-ent=MD] . ((Uma aluna diringindo-se a colega dela.)).

226.Professora

- [ent=MD-] Perceberam? [-ent=MD]

227.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)).

228.A partes

- [ent=MD-] Sim percebi [-ent=MD] (...). Rapaz inteligente. É para fazer assim (...) ((Os alunos resolvem o exercício. Barulho)). [ent=MD-] Olha lá [-ent=MD] . [ent=MD-] Ih:: [-ent=MD] [ent=MD-] Eu não entendi nada [-ent=MD] . Só veio dar um exemplo um exemplo [ent=MD-] mas [-ent=MD] o que é para fazer (...) ((Barulho)).

229.Professora

- Psiu silêncio:! ((Os alunos continuam a resolver o exercício. Mas fazem barulho.)). Silêncio:!

230.Aluna 15

- S'tora! S'tora! ((A professora não ouviu. Os outros alunos continuam prosseguem com a resolução do exercício num ambiente barulhento.)).

231.Professora

- Psiu! Silêncio:! ((Os alunos trabalham e fazem barulho)). Psiu! Silêncio! [Sobreposição de vozes. Aluna: meninos [ent=MD-] eh! [-ent=MD]]. Um voluntário. Psiu:: Um voluntário. Um voluntário. Psiu silêncio.

232.Júnior

- Estudar.

233.Professora

- Psiu silêncio.

234.Júnior

- [ent=MD-] Eh [-ent=MD] brincar aliás.

235.Professora

- Brincar

236.Júnior

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Brincamos. Número.

237.Professora

- Número. Em que pessoa está?

238.Júnior

- Brincamos? [Sobreposição de vozes. Professora: [ent=MD-] uhn uhn [-ent=MD] .]
Na 2ª pessoa ((Risos)).

239.Professora

- Em que pessoa está?

240.Alunos vários

- 1ª pessoa. 1ª pessoa do singular ((Dito por diferentes alunos)).

241.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Está no plural [ent=MD-] mas [-ent=MD] em que pessoa?

242.Alunos vários

- 1ª pessoa.

243.Professora

- 1ª pessoa do?

244.Alunos vários

- Plural ((Coro)).

245.Professora

- Psiu!

246.Júnior

- Brinco.

247.Professora

- $[ent=MD-]$ Sim $[-ent=MD]$. $[ent=MD-]$ É o quê? $[-ent=MD]$ É o?

248.Júnior

- Tempo.

249.Professora

- Tempo.

250.Júnior

- $[ent=MD-]$ Sim sim $[-ent=MD]$.

251.Professora

- Em que tempo está?

252.Aluna 16

- Pretérito imperfeito.

253.Professora

- Em que tempo está?

254.Alunos vários

- Presente do indicativo.

255.Professora

- $[ent=MD-]$ Sim $[-ent=MD]$.

256.Júnior

- Brinca. Modo indicativo.

257.Professora

- Modo indicativo. [*ent=MD-*] Sim [*-ent=MD*] .

258.Júnior

- O Eugénio brinca. Voz activa.

259.Professora

- O Eugénio [Sobreposição de vozes. Aluno: brinca] brinca.

260.Júnior

- As brincadeiras são feitas pelo Eugénio. Voz passiva.

261.Professora

- [*ent=MD-*] Está certo? [*-ent=MD*]

262.Alunos vários

- [*ent=MD-*] Sim [*-ent=MD*] [REP] ((Coro)). Acertou. Ninguém disse não s'tora. ((Dito por diferentes alunos)).

263.Professora

- Quem continua?

264.Júnior

- Rapaz inteligente.

265.Professora

- [*ent=MD-*] Ah ahn [*-ent=MD*] .

266.Júnior

- Rapazes inteligentes. Número plural.

267.Professora

- [ent=MD-] Né? [-ent=MD]

268.Júnior

- Número plural.

269.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Está no plural.

270.Júnior

- [ent=MD-] Sim sim [-ent=MD] . Rapazinho inteligente. Grau superlativo.
[ent=MD-] Eh [-ent=MD] Rapaz inteligentíssimo.

271.Professora

- Rapaz inteligentíssimo.

272.Júnior

- Grau de adjectivos [Sobreposição de vozes. Professora: grau dos adjectivos].

273.Professora

- [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

274.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)). Está correcto.

275.Professora

- [ent=MD-] Está correcto [-ent=MD] . Outro voluntário. Outro voluntário. (...) Outro voluntário. Psiu!

276.Aluna 16

- Brincar. Brincamos - número. Brinquei - tempo verbal. Brinca - modo indicativo. A Carla brinca cheia - voz passiva. [ent=MD-] Eh [-ent=MD] voz activa.

277.Júnior

- [ent=MD-] Não entendi [-ent=MD] .

278.Professora

- A Carla?

279.Aluna 16

- A Carla brinca cheia.

280.Professora

- Cheia?

281.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim:: *[-ent=MD]* ((Coro)).

282.Aluna 16

- Voz activa.

283.Professora

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

284.Aluna 16

- A cheia é brincada pela Carla - voz passiva.

285.Professora

- *[ent=MD-]* Está certo? *[-ent=MD]*

286.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Sim:: *[-ent=MD]* ((Coro)).

287.Aluna 16

- Rapaz inteligente [REP]. Número - plural. Rapazinho inteligente - grau dos substantivos. Rapaz inteligentíssim-/ *[ent=MD-]* ihn *[-ent=MD]* inteligentíssimo - grau dos adjectivos.

288.Professora

- *[ent=MD-]* Está certo ou está errado? *[-ent=MD]*

289.Alunos vários

- [ent=MD-] Está certo [-ent=MD] ((Coro)).

290.Professora

- [ent=MD-] Mais um voluntário [-ent=MD] . [ent=MD-] Mais um voluntário [-ent=MD] . Esta fila aqui. Esta fila aqui ((Indica a fila)).

291.Alunos vários

- É dizer a Cristina. Levanta lá. Levanta ((Coro. Risos)).

292.Professora

- Psiu!

293.Aluno V

- Laurinda - número. Brinquinho - pretérito perfeito. Brinco - modo indicativo. O Ernesto brinca no quarto - voz activa. ((Risos)).

294.Professora

- O Ernesto brinca no? [Sobreposição de vozes. Alunos: quarto]. Quarto. Quarto é?

295.Aluno V

- Quarto é ditado directo. ((Risos)).

296.Professora

- Ele disse que quarto é ditado [Sobreposição de vozes. Alunos: directo]. [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

297.Alunos vários

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [REP]. [ent=MD-] Não está certo [-ent=MD] .

298.Professora

- Como é que deve ficar? Um voluntário para dizer como é que deve ficar.

299.Aluna 17

- Eu. O quarto é usado para o Ernesto brincar.

300.Professora

- O quarto?

301.Aluna 17

- É usado.

302.Alunos vários

- [ent=MD-] Uhn:: [-ent=MD] [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((Coro)).

303.Professora

- Ela disse que o quarto é usado para brincar pelo Ernesto. Está certo ou está errado?

304.Alunos vários

- [ent=MD-] Está certo [-ent=MD] .

305.Professora

- [ent=MD-] Podíamos colocar de outra forma não podíamos? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] sim [-ent=MD]]. Qual é a outra forma? Qual é a outra forma? {pp} O quarto é onde o Ernesto [Sobreposição de vozes. Alunos: brinca].

306.A partes

- Brincava no quarto do Ernesto. [ent=MD-] Não [-ent=MD] . O quarto é brincado pelo Ernesto. ((Risos)). Silêncio.

307.Professora

- Silêncio! Continua! Psiu! Continua!

308.Aluno W

- Rapaz inteligente - Número. Inteligentíssimo - grau superlativo.

309.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

310.Aluno W

- Rapaz inteligentíssimo - [Sobreposição de vozes. Professora: sim] grau dos adjetivos.

311.Professora

- [ent=MD-] Está certo ou está errado? [-ent=MD]

312.Alunos vários

- [ent=MD-] Está certo [-ent=MD] . [ent=MD-] Está certíssimo [-ent=MD] .

313.Professora

- Outra pessoa. Outro voluntário. Outro voluntário.

314.Aluna 18

- Brincar. Brincamos - número. Brinquei - pretérito perfeito tempo verbal. Tempo do verbo. Brinca - modo indicativo. A Laura brinca com a caneta - voz activa. A caneta é usada para brincar pela Laura - voz passiva.

315.Alunos vários

- [ent=MD-] Uhn:: uhn:: [-ent=MD]

316.Professora

- Acham que está errado?

317.Alunos vários

- [ent=MD-] Não entendi [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] Não. [-ent=MD]] ((Coro)).

318.Professora

- Psiu. Silêncio. Podes repetir?

319.Aluna 18

- A caneta é usada pela [AB] ((Risos)).

320.Professora

- Começa pela voz passi-/ voz activa.

321.Aluna 18

- Voz passiva?

322.Professora

- Voz activa.

323.Aluna 18

- A Laura brinca com a caneta - voz activa. A caneta é usada para brincar pela Laura.

324.Professora

- *[ent=MD-]* Está certo ou está errado? *[-ent=MD]* [Alunos: *[ent=MD-]* está certo *[-ent=MD]*]. *[ent=MD-]* Está certo ou está errado? *[-ent=MD]*

325.Alunos vários

- *[ent=MD-]* Está certo *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Está estranho *[-ent=MD]* ((Dito por diferentes alunos)).

326.Professora

- As pessoas que acham que está errado têm que se identificar. [Sobreposição de vozes. Aluna: *[ent=MD-]* está estranho s'tora *[-ent=MD]*]. *[ent=MD-]* Está bom *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Está estranho *[-ent=MD]* . Como é que achas que devia ficar para não estar estranho?

327.Aluna 19

- A caneta é brincada ((Risos)) [AB].

328.Professora

- Qual é a voz? Voz activa como é que é?

329.Aluna 19

- A Laura brinca com a caneta. ((Risos)).

330.Professora

- Silêncio! A Laura brinca com [Sobreposição de vozes. Alunos: a caneta]. Como é que vai ficar?

331.Aluna 19

- A a caneta é usada p'ra (...). A caneta é usada/ *[ent=MD-]* Eh *[-ent=MD]* / ((Risos))

332.Professora

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Psiu! Silêncio! O vosso colega tem uma ideia.

333.Aluno Y

- A caneta brincava Laura. ((Risos)).

334.Professora

- Psiu! Silêncio! Psiu! Silêncio:!! A caneta brincava Laura. [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

335.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((Coro. Risos)).

336.Professora

- Psiu! Silêncio:! [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Aí no fundo [-ent=MD] . Silêncio:! Vosso colega tem uma ideia. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

337.Aluno X

- É a caneta que brincava com o Manuel. ((Risos)).

338.Professora

- Psiu!

339.Aluna 19

- A caneta é usada com a Laura. ((Risos)). A caneta é usada com a Laura.

340.Professora

- [ent=MD-] Não deixam a vossa colega dar exemplo [-ent=MD] . Psiu! Silêncio!

341.Aluna 19

- A caneta é usada com a Laura.

342.Professora

- A caneta é usada com a Laura. [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

343.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((Coro)).

344.Professora

- Aqui {pp} Silêncio:! [ent=MD-] Vamos escutar a ideia da vossa colega [-ent=MD] .

345.Aluna 19

- A Laura [AB].

346.Professora

- Psiu![Sobreposição de vozes. Aluno: com a caneta]. Silêncio!

347.Júnior

- Com a caneta Laura brincava. ((Risos)).

348.Professora

- [ent=MD-] Perceberam a ideia do vosso colega? [-ent=MD]

349.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] sim [-ent=MD]].((Coro)).

350.Professora

- Com a caneta a Laura [Sobreposição de vozes. Alunos: brincava]. [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

351.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Outros: [ent=MD-] não: [-ent=MD]].((Coro)).

352.Professora

- Com a caneta a Laura brincava. [ent=MD-] Está certo? [-ent=MD]

353.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((coro. Risos.)).

354.Professora

- [ent=MD-] Porque é que não está certo? [-ent=MD]

355.Alunos vários

- Porque brincava (...)

356.Professora

- Com a caneta? [Sobreposição de vozes. Alunos: brinca.]. Brinca. [ent=MD-] Ah ahn [-ent=MD] . [ent=MD-] Entenderam? [-ent=MD]

357.Alunos vários

- [ent=MD-] Sim:: [-ent=MD] ((Coro)).

358.Professora

- Dois tempos. Colocou no passado [Sobreposição de vozes. Aluno: no passado].

359.Aluna 19

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não pode ser assim [-ent=MD] [ent=MD-] s'tora [-ent=MD] : "Com a caneta a Laura brinca"?

360.Professora

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos. Alunos: [ent=MD-] não pode [-ent=MD]]. Com a caneta a Laura[Sobreposição de vozes. Alunos: brinca] brinca. [ent=MD-] Está certo [-ent=MD] "Com a caneta a Laura brinca"?

361.Alunos vários

- [ent=MD-] Não:: [-ent=MD] ((Coro)).

362.Professora

- Podes dar de novo a tua ideia?

363.Aluna 19

- A caneta é usada pela/ [Sobreposição de vozes. Professora: psiu!]. A caneta é usada para brincar pela Laura.

364.Alunos vários

- [ent=MD-] Uhn [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] .

365.Professora

- [ent=MD-] Está certo ou está errado? [-ent=MD]

366.Alunos vários

- [ent=MD-] Está errado [-ent=MD] [REP].

367.Professora

- [ent=MD-] Está certo ou está errado? [-ent=MD]

368.Alunos vários

- [ent=MD-] Está errado [-ent=MD] .

369.Professora

- Quem é que diz que está certo?

370.Alunos vários

- É Elídio. [ent=MD-] S'tora [-ent=MD] é melhor escrever porque há muitos surdos. [ent=MD-] Iah é verdade [-ent=MD] . [ent=MD-] Ih! Ih! [-ent=MD] [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] ((Risos)). Estão a te ofender. ((Dito por diferentes alunos)).

371.Professora

- Psiu! Silêncio:![ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Diga.

372.Aluna 19

- A caneta é usada [AB]

373.Professora

- A caneta/ [AB]

374.Aluna 19

- ... É usada para brincar {pp} [AB]

375.Professora

- Para brincar/

376.Aluna 19

- ... pela Laura.

377.Professora

- (...) A tua ideia por acaso [*ent=MD-*] está bem? [*-ent=MD*]

378.Júnior

- A caneta é usada para brincar com a Laura.

379.Professora

- Com a Laura? Silêncio:! A caneta/ A caneta? [Sobreposição de vozes. Aluno: é usada] É usada?

380.Júnior

- ... para brincar pela Laura. Para brincar com a Laura. ((Barulho)). Para brincar com a Laura.

381.Professora

- Outra ideia. Psiu! Silêncio:!

382.Aluno Z

- Com a caneta ((Barulho)) a Laura brincava.

383.Professora

- Psiu Silêncio! Com a caneta?

384.Aluno Z

- ... a Laura brincava.

385.Professora

- Com a caneta?

386.Aluno Z

- ... que a Laura brincava

387.Professora

- Com a caneta?

388.Alunos vários

- ... a Laura/ que a Laura brin-/ [ent=MD-] Já está na hora [-ent=MD] .

389.Professora

- Qual é que está correcto ali?

390.Alunos vários

- É a última. A última. "Com a caneta a Laura brincava".

391.Professora

- Com a caneta?

392.Alunos vários

- ... a Laura brinca:: ((Coro)). ((Final da aula)).

Apêndice 7

Colégio Acadêmico da Beira – Aula 1

Program of Transcribed by Nobre, version 35 of 090617

report

1.Professor

- [ent=MD-] E então [-ent=MD] ele veio assistir a nossa aula [ent=MD-] e [-ent=MD] ele gostaria que a nossa aula fosse interactiva fosse uma aula de comunicação que houvesse interacção. [ent=MD-] Bem [-ent=MD] como nós {pp} [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] já tínhamos terminado com o programa do primeiro semestre [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] parámos Textos Normativos [ent=MD-] então [-ent=MD] hoje [ent=MD-] vamos fazer uma pequena revisão [-ent=MD] . O Pryesh poderá dizer-me alguma coisa acerca do que vimos na aula/no semestre passado? {pp} [ent=MD-] E [-ent=MD] o que vocês [ent=MD-] não [-ent=MD] entenderem podem colocar a ele [ent=MD-] ahn [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] antes [-ent=MD] [ent=MD-] eu queria saber [-ent=MD] como foram as férias.

2.Pryesh

- Foram boas.

3.Professor

- Foram boas. [ent=MD-] Só [-ent=MD] ?

4.Professor

- Conseguiu ir à praia?

5.Pryesh

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [ent=MD-] não consegui [-ent=MD] .

6.Professor

- [ent=MD-] Não conseguiu? [-ent=MD] [Sobreposição de vozeses. Pryesh: [ent=MD-] sim [-ent=MD]] [ent=MD-] Porquê? [-ent=MD] [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

7.Professor

- Onde foi passar as férias de quinze dias?

8.Aluno 1

- Aqui na Beira.

9.Professor

- Aqui na Beira aonde?

10.Auno 2

- Na minha casa.

11.Professor

- *[ent=MD-]* Parodge *[-ent=MD]*

12.Pryesh

- Eu passei férias em casa (...)

13.Professor

- Onde?

14.Pryesh

- Na minha família.

15.Professor

- Aqui?

16.Vários

- Aqui na (Munhava) mais ou menos.

17.Professor

- *[ent=MD-]* Nom: *[-ent=MD]* aqui? ((Vozes inaudíveis))

18.Professor

- Fala [ent=MD-] mais [-ent=MD] alto está a gravar... [ent=MD-] Psiu [-ent=MD] !

19.Jhoice

- [ent=MD-] Primeira semana [-ent=MD] fui para Chimoio [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] a segunda [-ent=MD] passei aqui.

20.Professor

- Passou aqui. [ent=MD-] Está bem [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos continuar [-ent=MD] com a nossa revisão. [ent=MD-] Pryesh [-ent=MD] !

21.Pryesh

- [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] no primeiro trimestre [-ent=MD] nós falamos [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] [ent=MD-] a primeira aula [-ent=MD] foi sobre os textos poéticos. Falamos sobre textos poéticos sobre rimas [ent=MD-] ah: [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] falamos sobre tipo de linguagem. Dissemos que existem três tipos de linguagem que são linguagem verbal linguagem [ent=MD-] não [-ent=MD] verbal [ent=MD-] e [-ent=MD] linguagem mista (...). [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] falamos também sobre [ent=MD-] ah:: ah:: [-ent=MD] conjunções [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] falamos sobre as locuções [ent=MD-] ah: [-ent=MD] orações subordinadas [ent=MD-] e [-ent=MD] orações subordinantes [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] falamos também sobre textos normativos [ent=MD-] como por exemplo [-ent=MD] a Constituição da República é um texto normativo indica normas ou regras que devem seguir.

22.Professor

- [ent=MD-] O que é que entendes [-ent=MD] por texto poético?

23.Jhoice

- Texto poético é aquele que na qual [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] [ent=MD-] vou explicar mais ou menos [-ent=MD] [ent=MD-] né [-ent=MD] [Sobreposição de vozeses. Professor: [ent=MD-] sim sim [-ent=MD]]na qual apresenta uma poesia [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] nessa poesia [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] [ent=MD-] uh:: [-ent=MD] a pessoa que faz o texto poético tem a tendência de apresentar versos quadrilhas [ent=MD-] e [-ent=MD] por vezes estrofes.

24.Professor

- [ent=MD-] Concorda? [-ent=MD]

25.Milena

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

26.Professor

- [ent=MD-] Concorde? [-ent=MD] [ent=MD-] Que [-ent=MD] tipo de rimas conhece?

27.Milena

- Rima emparelhada.

28.Professor

- Fale [ent=MD-] mais [-ent=MD] alto. [Sobreposição de vozes. Aluno: rima emparelhada...]Fale [ent=MD-] mais [-ent=MD] alto.

29.Milena

- Rima emparelhada rima cruzada {pp} rima interpolada {pp}.

30.Professor

- Pode dar um exemplo de rima emparelhada {pp}.

31.Professor

- Milena pode ajudar a sua colega?

32.Milena

- {pp} em traçado ou em letras?

33.Professor

- Podes fazer em versos {pp} Podes fazer em letras (...).

34.Milena

- [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] "a" "a". Quando eu fizer [ent=MD-] assim assim [-ent=MD] .

35.Professor

- [ent=MD-] Concordas [-ent=MD] [ent=MD-] Barroso [-ent=MD] ?

36.Barroso

- Oh! [ent=MD-] Ah [-ent=MD] rima emparelhada é quando os versos rimam-se dois a dois.

37.Professor

- [ent=MD-] Sim sim [-ent=MD] pode dar um exemplo?

38.Barroso

- [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] "a" "a" "b"

39.Professor

- [ent=MD-] Concordas [-ent=MD] [ent=MD-] Pryesh [-ent=MD] ? {pp}
[ent=MD-] Eh: [-ent=MD] falamos de orações coordenadas. [ent=MD-] O que é que entendes [-ent=MD] por orações coordenadas? {pp}

40.Jhoice

- [ent=MD-] Silvio [-ent=MD] conjunções coordenadas {pp}.

41.Silvio

- Conjunções {pp} são vocabulários grama [AB]{pp}. Conjunções coordenadas são vocabulários gramáticos que servem para relacionar dois orações ou dois temas semelhantes na mesma oração.

42.Professor

- Pode dar um exemplo?

43.Silvio

- [ent=MD-] Uhn:: [-ent=MD] conjunção coordenada copulativa.

44.Professor

- [ent=MD-] Sim. [-ent=MD]
Dá-me um exemplo de conjunções. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Podes [ent=MD-] não [-ent=MD] escrever se tens [AB]{pp}.

45.Silvio

- [ent=MD-] uhn [-ent=MD] ?

46.Professor

- Dá um exemplo {pp}.(...) [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

47.Silvio

- [ent=MD-] Eh::: [-ent=MD] Brinquei mal está-me a doer a perna.

48.Professor

- Brinquei mal...

49.Silvio

- Está-me a doer a perna.

50.Professor

- ...e está-me a doer a perna. [ent=MD-] Mais exemplo [-ent=MD] . [ent=MD-] Sim. [-ent=MD]

51.Pryesh

- [ent=MD-] Ah::: [-ent=MD] [ent=MD-] Ah [-ent=MD] eu comi a banana e o Michel comeu(VT/ N).

52.Professor

- [ent=MD-] Mais exemplos [-ent=MD] .

53.Milena

- Distraí-me [ent=MD-] por conseguinte [-ent=MD] cai.

54.Professor

- [ent=MD-] Mais exemplo [-ent=MD] .

55.Milena

- Eu brinco [ent=MD-] e [-ent=MD] o Silvio estuda.

56.Professor

- Eu brinco...

57.Milena

- ... [ent=MD-] e [-ent=MD] o Silvio estuda.

58.Professor

- Eu brinco...

59.Milena

- ... [ent=MD-] e [-ent=MD] o Silvio estuda.

60.Professor

- ... [ent=MD-] e [-ent=MD] o Silvio estuda. [ent=MD-] Que [-ent=MD] tipo de oração é este?

61.Milena

- Oração coordenada {pp} copulativa.

62.Professor

- Copula...((vozes inaudíveis)) copulativa. [ent=MD-] Ok [-ent=MD] vimos as orações [AB]. [ent=MD-] Ok [-ent=MD] vimos as orações subordinadas [AB]{pp}. [ent=MD-] Não [-ent=MD] se recordam [ent=MD-] né? [-ent=MD]

63.Pryesh

- [ent=MD-] Ah:: [-ent=MD] orações subordinadas [ent=MD-] depois [-ent=MD] de termos feito aquele trabalho.

64.Professor

- Que trabalho? [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] se recordam? [ent=MD-] Ok! [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos falar [-ent=MD] do nosso texto normativo. Escrevemos alguma coisa acerca do artigo [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] que artigo é? Lê?

65.Pryesh

- Constituição da República ((Vozes inaudíveis de outros alunos)).

66.Professor

- ...da Constituição de [ent=MD-] quê [-ent=MD] ?

67.Pryesh

- Artigo 1º...

68.Professor

- O Artigo 1º [ent=MD-] o quê que diz? [-ent=MD]

69.Jhoice

- A República de Moçambique é um Estado independentesoberano unitário democrático e de justiça social.

70.Professor

- [ent=MD-] O que quer dizer com isso [-ent=MD] Estado independente? Ou desde quando é que nós estamos independentes?

71.Jhoice

- Mil novecentos e setenta e cinco.

72.Professor

- Fala [ent=MD-] mais [-ent=MD] alto!

73.Jhoice

- Desde mil novecentos e setenta e cinco.

74.Professor

- [ent=MD-] O que é [-ent=MD] um país independente?

75.Jhoice

- Um país independente é aquele que [ent=MD-] não [-ent=MD] depende dos outros. Moçambique um pouco [ent=MD-] antes [-ent=MD] estava: dependente [ent=MD-] porque: [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD]

76.Professor

- Podem ajudar?

77.Pryesh

- [ent=MD-] Ah:: ah: [-ent=MD] [ent=MD-] como ela acaba de dizer [-ent=MD] Moçambique [ent=MD-] ah [-ent=MD] independente um país independente é um

país que:: é livre [ent=MD-] não [-ent=MD] depende de:: [ent=MD-] segundos [-ent=MD] [ent=MD-] terceiros [-ent=MD] p'ra:: se autosustentar. [Sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] sim [-ent=MD]].

78.Professor

- É isto Barroso? Quem é que pode contribuir?

79.Barroso

- [ent=MD-] Eu acho que [-ent=MD] um país independente normalmente precisamos da ajuda de outros países [ent=MD-] né [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] não:: [-ent=MD] temos que fazer algo que:: um outro país porém manda. [ent=MD-] Então [-ent=MD] por isso é que estamos independentes. Nós é que nos governamos.

80.Professor

- Nós que nos governamos sozinhos. Silvio tem um::

81.Professor

- Uma contribuição? (...)Economicamente estamos independentes? [ent=MD-] Não [-ent=MD] !

82.Professor

- [ent=MD-] Porquê? [-ent=MD] (...) {pp}

83.Silvio

- [ent=MD-] Senhor professor [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] temos muita indústria [ent=MD-] assim [-ent=MD] ...

84.Professor

- [ent=MD-] Sim sim [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Barroso [-ent=MD] [ent=MD-] porquê [-ent=MD] que [ent=MD-] não [-ent=MD] estamos independentes?

85.Barroso

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] estamos independentes.

86.Professor

- Economicamente.

87.Barroso

- Economicamente

88.Barroso

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] a maioria de roupa que usamos [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] vem de fora; nós dependemos deles que vendem roupa. [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] alguns alimentos produtos alimentícios também vêm de fora p'ra o nosso sustento. [ent=MD-] Então [-ent=MD] é neste termo [ent=MD-] assim [-ent=MD] .

89.Professor

- [ent=MD-] Enero [-ent=MD] (pode recomeçar?)

90.Enero

- Moçambique [ent=MD-] ainda não [-ent=MD] /Moçambique possui boas terras terras férteis [ent=MD-] mas [-ent=MD] a agricultura Moçambique pode conseguir um/ desenvolver economicamente. Talvez estudos/talvez fazer [ent=MD-] mais [-ent=MD] estudos em relação a isso.

91.Professor

- [ent=MD-] Antes de [-ent=MD] setenta e cinco Moçambique estava nas mãos de quem?

92.Enero

- (...)

93.Professor

- [ent=MD-] Diga! [-ent=MD]

94.Enero

- ...dos portugueses.

95.Professor

- Portugueses?

96.Pryesh

- ...dos colonos.

97.Professor

- [ent=MD-] Porque é que [-ent=MD] chamamos de colonos?

98.Pryesh

- [ent=MD-] Porque [-ent=MD] nos colonizaram.

99.Professor

- [ent=MD-] Porque [-ent=MD] nos colonizaram {pp}Nós estamos independentes desde setenta e cinco.Por isso se diz que Moçambique é um país independente. Alcançamos essa independência [ent=MD-] e [-ent=MD] hoje estamos a saborear dessa independência. [ent=MD-] Antes [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] estamos/ [ent=MD-] não [-ent=MD] estávamos independentes [ent=MD-] ahn [-ent=MD] Estávamos a ser [ent=MD-] aquilo que o Pryesh acabou de dizer [-ent=MD] que estávamos a ser governados por outros... [ent=MD-] Depois de [-ent=MD] setenta e cinco passámos nós mesmos moçambicanos a governar este país. Economicamente [ent=MD-] eu queria dizer [-ent=MD] [ent=MD-] aquilo que estava a dizer a:: Jhoice [-ent=MD] que: éramos autónomos [ent=MD-] não sei quê [-ent=MD] . Economicamente nós [ent=MD-] não [-ent=MD] somos autónomos. Moçambique independente [ent=MD-] sim [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] somos autónomos. Vocês sabem que o que o nosso número ou o orçamento geral do Estado é do Banco Mundial. A proveniência é do Banco Mundial. As nossas fábricas Texlom Textáfrica Rio Pele [ent=MD-] não produzem nada [-ent=MD] é por isso que daí Barroso acabou dizendo que a nossa roupa vem de fora China. Mesmo arroz alguns comeram aqui arroz almoçaram arroz arroz do Vietname China. [ent=MD-] Então [-ent=MD] para dizer que [ent=MD-] de facto [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] que/quando dissemos/ aquilo quando fala de país democrático o que quer dizer país democrático? [Sobreposição de vozes. Aluna: democracia.] [ent=MD-] O que é que entende [-ent=MD] por democracia (planetária)?

100.Milena

- ((silêncio. Ouvem-se vozes de outros alunos:liberdade)).

101.Professor

- Quem é que pode ajudar a Milena? [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

102.Pryesh

- Democracia é:: um país democrático é aquele que:: que:: tem um:: um governante que:: a sua ideia ou a sua lei pode se:r [ent=MD-] como posso dizer [-ent=MD]

[ent=MD-] professor [-ent=MD] pode ser contrariada [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] no parlamento. Democracia é:: moçambicanos exprimirem a sua ideia sobre a governação ou sobre as leis.

103.Professor

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] Barroso.

104.Barroso

- [ent=MD-] Eu acho que [-ent=MD] democracia é::
- uma política onde todos (quase têm) suas opiniões. Pode ser (...) [ent=MD-] Acho que é isso [-ent=MD] .

105.Professor

- [ent=MD-] Walter [-ent=MD] !

106.Walter

- Democracia {pp} Democracia {pp} democracia é como se fosse [ent=MD-] assim [-ent=MD] [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] [ent=MD-] e:: [-ent=MD] o::: pode [ent=MD-] assim [-ent=MD] opiniões há opiniões [ent=MD-] assim [-ent=MD] numa reunião [ent=MD-] assim [-ent=MD] cada um dá a sua opinião [ent=MD-] e depois [-ent=MD] vão balançar as opiniões [ent=MD-] e [-ent=MD] chegarão a conclusão.

107.Aluno

- Na mesma linha [ent=MD-] senhor professor [-ent=MD] . [ent=MD-] Eh::: [-ent=MD] onde pode-se eleger alguém para governar.

108.Professor

- [ent=MD-] Vê [-ent=MD] [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] .[Sobreposição de vozes. Aluno: [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] professor [-ent=MD]] Onde há participação de vários partidos. A Constituição de mil novecentos e noventa estabelece a existência de vários partidos. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] daí [-ent=MD] [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] nós soubemos quando é que se/ quando é que se realizou [ent=MD-] as primeiras eleições [-ent=MD] em Moçambique?

109.Jhoice

- ((Ouvem-se vozes de alunos de uma sala ao lado:Não!)) [ent=MD-] Olha [-ent=MD] !

110.Professor

- Quando?

111.Jhoice

- Dois mil e quatro. [Sobreposição de vozes. outros alunos:Dois mil e cinco]

112.Professor

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] querem (...) [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] [ent=MD-] primeira [-ent=MD] !] [ent=MD-] Ahn [-ent=MD] . ((ouvem-se vozes quase inaudíveis: Dois mil e quatro. Dois mil e oito)) Quando?

113.Pryesh

- [ent=MD-] Ah:: [-ent=MD] aquando da:: da: da independência quando moça/o governo português entregou a posse de Moçambique ao:: ao governo moçambicano [ent=MD-] ah [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] houve eleições [Sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] houve!]foi entregue a:: Partido Frelimo? [Sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] Sim sim [-ent=MD] .]

114.Professor

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] houve. [ent=MD-] Ehn [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] do governo de transição {pp} o poder passou para o Partido Frelimo. [ent=MD-] Ali [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] houve eleições era o partido único. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] com o andar do tempo entre moçambicanos houve conflitos. [ent=MD-] Só algum [-ent=MD] . Este conflito veio a terminar em 92 depois de Acordo Geral de [Sobreposição de vozes. Alunos: Paz!] Roma. [ent=MD-] Ali [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD] é quando passamos a a viver a democracia em Moçambique. Será que existe a verdadeira democracia em Moçambique? {pp} Será? {pp} [ent=MD-] Diga [-ent=MD] !

115.Jhoice

- [ent=MD-] Acho que [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] .

116.Professor

- Como é? [ent=MD-] Diga [-ent=MD] [ent=MD-] porquê [-ent=MD] ?

117.Jhoice

- No nosso Estado às vezes tomam decisões sem: sem:: sem:: sem:: [ent=MD-] quer dizer [-ent=MD] [AB].

118.Professor

- Está a confundir o Estado com o governo.

119.Jhoice

- O governo.

120.Professor

- [ent=MD-] Porquê [-ent=MD] ?

121.Jhoice

- Estava a dizer que o governo às vezes faz [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] muda de:: coisas [ent=MD-] assim [-ent=MD] sem: sem: no menos conversar com alguns partidos. [ent=MD-] Então [-ent=MD] queria perguntar se há essas revoltas essas greves será que o governo muda [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] a "Chapa" o problema de "Chapa" o governo mudou disse que ia continuando com aquele preço [ent=MD-] porque [-ent=MD] houve uma greve. [ent=MD-] Então [-ent=MD] queria perguntar será que o governo pode [ent=MD-] né [-ent=MD] / [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] o governo vai [ent=MD-] assim [-ent=MD] [ent=MD-] como Silvio estava a dizer [-ent=MD] / [ent=MD-] aliás [-ent=MD] [ent=MD-] como Pryesh estava a dizer [-ent=MD] há opiniões [ent=MD-] então vamos [-ent=MD] discutir aquelas opiniões [ent=MD-] e [-ent=MD] ver qual é que está ao nível. [ent=MD-] Então [-ent=MD] queria perguntar se será que todas às vezes [ent=MD-] uhn:: [-ent=MD] eles fazem [ent=MD-] assim [-ent=MD] debates conversam ou é uma simples coisa que aparece?

122.Professor

- [ent=MD-] É que eu não costumo estar lá [-ent=MD] [ent=MD-] né [-ent=MD] .

123.Jhoice

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Professor: no Conselho de Ministros]não adianta publicar o ponto de vista.

124.Professor

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] costumo estar no Conselho de ministros. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] por aquilo que estou a viver por aquilo que eu vi por causa do Cinco de: Fevereiro [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] [ent=MD-] eu penso que [-ent=MD] alguns alguns membros do Conselho de Ministros eles sabem. Quando

discutem alguns assuntos eles prevêem as implicações negativas. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] podem falar [ent=MD-] então [-ent=MD] acaba-se deixando. Se fala diz ao contrário [ent=MD-] então [-ent=MD] [ent=MD-] já começa [-ent=MD] a haver choques entre eles. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] o que quero dizer [-ent=MD] alguém que é/ que tem o poder costuma intoxicar os outros. Isto tem que ser [ent=MD-] assim [-ent=MD] . {pp} [ent=MD-] E [-ent=MD] quando (...) [ent=MD-] vamos ver [-ent=MD] questões de combustível. Quando houve a situação de manifestações por causa de combustível a subida de Chapa é por isso que o povo veio a reivindicar por causa disso. No caso de Cinco de Fevereiro. Subida de combustível aquilo que agitou agitou toda a gente que [ent=MD-] não [-ent=MD] estavam a concordar com aquilo que [AB] [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] o que que se passa [-ent=MD] deviam-se fazer [ent=MD-] antes [-ent=MD] e::ra consultar conversar com a população [ent=MD-] uhn [-ent=MD] . A associação dos transportadores aquilo que eles fizeram [ent=MD-] depois [-ent=MD] devia ser [ent=MD-] antes [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] . [ent=MD-] Assim [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] se teria [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] podia-se prevenir a:::: a a tal si/ a tal situação do dia Cinco de Fevereiro {pp} devia-se prevenir. Moçambique [ent=MD-] de facto [-ent=MD] é um estado de democrático é um país democrático na medida em que [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] o governo é eleito há existên/ há abertura de existência de vários partidos políticos [ent=MD-] nem [-ent=MD] . Por isso nesse artigo da constituição da República diz que é democrático embo::ra essa democracia [ent=MD-] não [-ent=MD] se vive [ent=MD-] hoje [-ent=MD] na sua totalidade [ent=MD-] porque [-ent=MD] há assuntos que vocês aqui estão vendo na televisão ou vivem no dia a dia no vosso quotidiano que [ent=MD-] não [-ent=MD] podem: falar [ent=MD-] assim [-ent=MD] de concreto senão levam um tiro. Continuando no Artigo 2 {pp} [ent=MD-] O que que diz [-ent=MD] ?

125.Pryesh

- A a soberania reside no povo. o povo moçambicano exerce a soberania segundo as formas fixadas na Constituição.

126.Professor

- [ent=MD-] Ok. [-ent=MD] [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] antes disso [-ent=MD] estávamos a falar de paz. [ent=MD-] O que que entende [-ent=MD] por paz [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] . [ent=MD-] O que é [-ent=MD] a paz? {pp} Moça/Mo/Nós estamos em paz desde dia 4 de Outubro 92. [ent=MD-] O que é que entende [-ent=MD] por paz? [ent=MD-] Antes de [-ent=MD] tentar ().

127.Pryesh

- [Sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] sim [-ent=MD] .]Há paz quando [ent=MD-] não [-ent=MD] há conflitos.

128.Professor

- [ent=MD-] Sim. [-ent=MD] [ent=MD-] Mais [-ent=MD] contribuições!

129.Pryesh

- [ent=MD-] Eu acho que [-ent=MD] paz é uma palavra encontrada para poder expressar a liberdade {pp} alegria [ent=MD-] e:: [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] mais [-ent=MD] contri/] [ent=MD-] e [-ent=MD] entendimento entre todos.

130.Professor

- [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] [ent=MD-] mais [-ent=MD] contribuições!

131.Silvio

- Há paz quando:: não há contradições.

132.Professor

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] há contradições. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] mais [-ent=MD] ! [ent=MD-] Milena [-ent=MD] !

133.Milena

- (...) [Professor: [ent=MD-] mais! [-ent=MD]] Contradições desavenças.

134.Professor

- [ent=MD-] Eu penso que [-ent=MD] [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] Noventa e dois [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] quando se assinou o Acordo Geral de Roma Moçambique passou a ser um país {pp} passou a ser um país {pp} livre de conflitos armados. {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] daí [-ent=MD] passamos a viver em paz. [ent=MD-] Antes disso [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] se podia circular [ent=MD-] não [-ent=MD] se podia sair daqui a Tica daqui a Nhamatanda [ent=MD-] etc. [-ent=MD] [ent=MD-] Mas [-ent=MD] será que ((Um aluno tossiu)) nós socialmente economicamente [ent=MD-] ahn [-ent=MD] politicamente estamos em paz? {pp}

135.Pryesh

- [ent=MD-] Senhor professor [-ent=MD] [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] [ent=MD-] eu acho que [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] .

136.Professor

- [ent=MD-] Porquê [-ent=MD] ?

137.Pryesh

- [ent=MD-] Porque:: [-ent=MD] por causa desses/ [ent=MD-] aquilo que o senhor professor estava a falar [-ent=MD] a subida de combustível. Aquilo [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] [ent=MD-] nom: [-ent=MD] como é que é professor [ent=MD-] nom:: [-ent=MD] trouxe conflitos entre o povo [ent=MD-] e:: [-ent=MD] o governo.[Sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] sim sim [-ent=MD]]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] isso:: fez com que [ent=MD-] ah:: [-ent=MD] houvesse desen/desentendimentos entre o povo [ent=MD-] e [-ent=MD] o governo. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] acho que:: [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] há paz neste caso. [Sobreposição de vozes. Professor: após...]

138.Professor

- [ent=MD-] Em suma [-ent=MD] [ent=MD-] eu penso que [-ent=MD] a paz existe.

139.Professor

- ...tal como existe [ent=MD-] só [-ent=MD] no sentido restrito [ent=MD-] e [-ent=MD] no calar das armas. Economicamente [ent=MD-] eu penso que [-ent=MD] alguns aqui [ent=MD-] não [-ent=MD] tomaram chá por falta de pão {pp} por falta de açúcar. Uns se forem a aqui na rua. Se formos a a a a entrevistar algumas crianças ou a interpelar algumas crianças [ent=MD-] não [-ent=MD] almoçaram nem matabicharam [ent=MD-] nem nada [-ent=MD] . [ent=MD-] Não [-ent=MD] puseram [ent=MD-] nada [-ent=MD] na boca. [ent=MD-] Então [-ent=MD] economicamente [ent=MD-] não [-ent=MD] há paz. Há muitos de nós em casa [ent=MD-] não temos nada [-ent=MD] de comer. [ent=MD-] Não [-ent=MD] tem dinheiro; por causa de dinheiro [ent=MD-] não [-ent=MD] há paz. Socialmente também [ent=MD-] não [-ent=MD] há paz: há lares aqui estão em conflitos; famílias em conflitos. Sociedade ou tribos em conflitos etnias em conflitos. Grupos de amigos em conflitos. Politicamente é aquilo que nós temos assistido na Assembleia da República [ent=MD-] ahn [-ent=MD] . Há sempre discussão que acaba terminando com:: pancadas [ent=MD-] não sei quê [-ent=MD] [ent=MD-] etc. [-ent=MD] também [ent=MD-] não [-ent=MD] há paz [ent=MD-] ahn [-ent=MD] . Religiosamente [ent=MD-] não [-ent=MD] há paz. [ent=MD-] Ahn [-ent=MD] [ent=MD-] vamos encontrar [-ent=MD] entre religiosos sempre choques entre: [ent=MD-] e: [-ent=MD] Testemunhas de Jeovás [ent=MD-] não sei [-ent=MD] [ent=MD-] etc. [-ent=MD] aquele: desa/ (...) diversidade [ent=MD-] ahn [-ent=MD] há sempre conflito. (Você) se vai para aquela igreja vai para aquela seita [ent=MD-] não sei [-ent=MD] há sempre atrito. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] aquilo que eu vejo [-ent=MD] a única a: a paz que se fala é/ foi aquele calar das armas. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] a paz verdadeiramente como paz {pp} ainda falta {pp} [ent=MD-] porque: [-ent=MD]

com barriga vazia [ent=MD-] não [-ent=MD] há-de haver paz. {pp} Politicamente [ent=MD-] não [-ent=MD] há paz. Entre partidos estão a se insultar [ent=MD-] ahn [-ent=MD] . Na televisão a gente assiste aquilo que temos assistido na na na Assembleia da República [ent=MD-] não [-ent=MD] há paz. [ent=MD-] Não [-ent=MD] há paz. Então entramos neste [AB] quando dissemos que um país é soberano?

140.Jhoice

- Quando {pp} Quando a democracia reside no povo. Quando o povo pode dar ideias. [ent=MD-] Assim [-ent=MD] {pp} pode contribuir.

141.Professor

- É isto [ent=MD-] Nelton [-ent=MD] {pp} Soberano?

142.Nelton

- [ent=MD-] Professor [-ent=MD] a:: soberano a::: [ent=MD-] não [-ent=MD] é mesma coisa que próspero ou: povo::: {pp} com condições. Povo: {pp} [ent=MD-] não [-ent=MD] é mesma coisa [ent=MD-] s'tor [-ent=MD] ? Soberania que: ostenta (...).

143.Professor

- [ent=MD-] Barroso [-ent=MD] !

144.Barroso

- [ent=MD-] Não tenho ideias [-ent=MD] [ent=MD-] professor [-ent=MD] .

145.Professor

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] vão investigar para a próxima aula quando [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] (...) Artigo 3.

146.Jhoice

- (...) ((Palavras inaudíveis.))

147.Professor

- Vocês [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] vocês são moçambicanos devem conhecer a Constituição da República por isso na/ no programa da Língua Portuguesa tem lá Textos Normativos. Um deles é a Constituição da República onde [ent=MD-] vamos encontrar [-ent=MD] todas as leis [ent=MD-] não sei quê [-ent=MD] . Para

além desses temos/ aos funcionários do Estado encontramos o Estatuto dos Funcionário do Estado onde tem deveres [ent=MD-] e [-ent=MD] direitos dum funcio/ [Sobreposição de vozes. Aluno: funcionário]. [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] quando estudam Geografia [ent=MD-] não é só [-ent=MD] saberem para terem nota [ent=MD-] e [-ent=MD] transitar de classe [ent=MD-] mas [-ent=MD] é preciso estudar para saber. Se vocês vivem aqui em Moçambique [ent=MD-] não conhece:m [-ent=MD] a Constituição da República [ent=MD-] então: [-ent=MD] sabem que no Artigo 84 da Constituição da República a resistência a causa diz que nenhum cidadão moçambicano pode aceitar ordens ilegais {pp} na Constituição da República. [ent=MD-] Eu não aceito [-ent=MD] ordens ilegais. Se eu sei que são ordens ilegais [ent=MD-] não aceito [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] a Constituição da República me defende. {pp} Me defende. {pp} [ent=MD-] E [-ent=MD] eu se provar que as leis são ilegais [ent=MD-] eu não vou aceitar [-ent=MD] . {pp} Resistência à causa. {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] vão investigar o que é isso de soberania. [ent=MD-] Vamos passar [-ent=MD] para o Artigo 3. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

148.Barroso

- Soberania é quando um povo [ent=MD-] assim [-ent=MD] está está independente.

149.Professor

- Vai investigar. Artigo 3!

150.Jhoice

- "O território da República de Moçambique é uno invisível ((queria dizer indivisível)) inalienável abrangendo toda a superfície terrestre a zona marítima e espaço aéreo delimitados pelas fronteiras nacionais. A extensão no limite do regime das águas terri/territorias a zona económica inclusiva a zona/ a zona contígua e os direitos aos fundos marinhos de Moçambique são fixados por lei".

151.Barroso

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] como é que (consequiste) (...)?

152.Milena

- [ent=MD-] Senhor professor [-ent=MD] queria perguntar [ent=MD-] o que é [-ent=MD] "uno"?

153.Professor

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] Estado unicamente {PP}.

154.Jhoice

- [ent=MD-] Acho que [-ent=MD] {pp} está a tentar dizer que Moçambique é um país indivisível unido.

155.Professor

- O que quer dizer isso indivisível?

156.Jhoice

- Um país que [ent=MD-] não [-ent=MD] se divide; é unido.

157.Professor

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] vamos [-ent=MD] ! [ent=MD-] Mais [-ent=MD] contribuições. Continua!

158.Silvio

- {pp} Está a dizer que Moçambique [ent=MD-] e [-ent=MD] / em terri/ território da República é uno é indivisível [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] [ent=MD-] e [-ent=MD] inalienável (...) da zona da superfície terrestre a zona marítima [ent=MD-] e [-ent=MD] o espaço aéreo. [ent=MD-] Quer dizer que [-ent=MD] Moçambique [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] tanto no espaço aéreo na zona terrestre como na zona marítima deve ser controlado [ent=MD-] só [-ent=MD] por moçambicano [Sobreposição de vozes. professor: [ent=MD-] sim [-ent=MD]].

159.Professor

- [ent=MD-] Mais ninguém? [-ent=MD] [ent=MD-] Mais [-ent=MD] contribuições! {pp}

160.Pryesh

- [ent=MD-] Eu acho que [-ent=MD] o Artigo 3 [ent=MD-] ah:: ah:: [-ent=MD] por [ent=MD-] ah:: ah:: [-ent=MD] limitação (dos ...). [ent=MD-] Porque [-ent=MD] diz que:: {pp} Moçambique [ent=MD-] né [-ent=MD] abrange toda a superfície terrestre a zona marítima [ent=MD-] e: [-ent=MD] o espaço aéreo limitado pelas fronteiras nacionais. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] quer dizer [-ent=MD] que: [ent=MD-] ah: [-ent=MD] que Moçambique [ent=MD-] ah: [-ent=MD] é um país que tem as suas limitações [ent=MD-] e [-ent=MD] é uno indivisível [ent=MD-] e [-ent=MD] inalienável [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] para poder (ver-se) nessa sua delimitação {pp}.

161.Professor

- [ent=MD-] Barroso [-ent=MD] !

162.Barroso

- [ent=MD-] uhn:: [-ent=MD] [ent=MD-] Acho que [-ent=MD] o Artigo 3 [ent=MD-] está a tentar dizer que: [-ent=MD] Moçambique {pp} é um país que [ent=MD-] não [-ent=MD] divide-se que [ent=MD-] não: [-ent=MD] se: junta a nenhum outro {pp} [ent=MD-] e:: [-ent=MD] {pp} é isso.

163.Professor

- [ent=MD-] Já [-ent=MD] que estamos a falar de Moçambique quantas províncias tem Moçambique [ent=MD-] e [-ent=MD] quais são? {pp} [ent=MD-] Silvio [-ent=MD] pode ajudar a ele?

164.Cinco

- [ent=MD-] Eu acho que [-ent=MD] Moçambique tem onze províncias.

165.Professor

- Quais são?

166.Cinco

- [ent=MD-] Ahn:: [-ent=MD] Niassa Cabo Delgado Nampula Zambézia Tete sofala Manica Gaza Inhambane Maputo Província Maputo Cidade.

167.Professor

- ...Cidade. [ent=MD-] Diz-me lá [-ent=MD] as suas respectivas ou seja províncias [ent=MD-] e [-ent=MD] suas respectivas capitais. Ali no fundo. [ent=MD-] Sílvia [-ent=MD] .

168.Silvio

- [ent=MD-] Ah:: [-ent=MD] Cabo Del/ Cabo Delgado - Lichinga...((resposta errada)).

169.Professor

- [ent=MD-] uhn: [-ent=MD] Capitais! Cabo delgado qual é a capital?

170.Silvio

- Pemba. Niassa - Lichinga Nampula é NampulaTete é Tete Sofala - Beira Manica - Chimoio Inhambane - InhambaneXai-Xai - Gaza Maputo - Maputo.

171.Professor

- [ent=MD-] E [-ent=MD] Zambézia?

172.Silvio

- Zambézia é Quelimane.

173.Professor

- [ent=MD-] Concordam? [-ent=MD]

174.Alunos

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] ((Coro)).

175.Professor

- Qual é o outro Artigo a seguir? {pp} ((O professor dirigiu-se ao observador e disse)): [ent=MD-] Já terminou a nossa aula [-ent=MD] [ent=MD-] já vai terminar [-ent=MD] faltam uns dois minutos. [ent=MD-] Não sei se: [-ent=MD] se tem algum: ponto. [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] não sei se [-ent=MD] vocês têm alguma coisa a dizer a ele; a desejar a ele. ((FIM DA AULA))

Apêndice 8

Colégio Académico da Beira – Aula 2

Program of Transcribed by Nobre, version 18 of 090617

report

1.Professor

- ((Momentos que antecederam a aula marcados pela arrumação da sala)). Pode ir pedir o apagador. Traz o apagador. {pp} As férias como é que foram?

2.Alunos

- Foram boas.

3.Professor

- [ent=MD-] Não vamos responde:r [-ent=MD] [ent=MD-] eh: [-ent=MD] Guta como é que foram as férias?

4.Guta

- Foram boas.

5.Professor

- [ent=MD-] Como assim [-ent=MD] ? Correia [ent=MD-] fala lá [-ent=MD] !

6.Correia

- (Passei) bem.

7.Professor

- [ent=MD-] O que é que [-ent=MD] fez durante as férias?

8.Correia

- Viajei.

9.Professor

- Para onde? Explica.

10. Correia

- Chimoio Tete Sábado domingo Segunda voltei. [ent=MD-] Depois [-ent=MD] fui a (...). Fiquei lá alguns dias. Voltei para casa. Fiz os meus trabalhos de férias.

11. Professor

- [ent=MD-] E [-ent=MD] aqui [ent=MD-] não [-ent=MD] trouxeste [ent=MD-] né [-ent=MD] ? [ent=MD-] ahn [-ent=MD] ? [ent=MD-] Aí [-ent=MD] [ent=MD-] Ricardo [-ent=MD] ! [ent=MD-] ahn [-ent=MD] .

12. Ricardo

- As minhas férias foram boas. [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] muito trabalho. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] deu para aproveitar {pp} [ent=MD-] na primeira [-ent=MD] semana [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] na segunda semana [-ent=MD] comecei a fazer os trabalhos.

13. Professor

- [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] Miguel [-ent=MD] !

14. Miguel

- Fui visitar a minha avó [Superposição de vozes. Professor: quando?]. Foi lá onde fiz os trabalhos. [ent=MD-] Na primeira semana [-ent=MD] fiquei até eu voltar das férias.

15. Professor

- [ent=MD-] Uhn Uhn [-ent=MD] ! [ent=MD-] Aí [-ent=MD] silêncio. [ent=MD-] Elvino [-ent=MD] .

16. Elvino

- Eu fui para Maputo. Passeei muito rápido uma semana [ent=MD-] e [-ent=MD] três dias. Voltei na [ent=MD-] na seguinte semana [-ent=MD] . Quando voltei a fazer todos os trabalhos que tinham nos dado [ent=MD-] e [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] só [-ent=MD] .

17. Professor

- Claúdio.

18. Claúdio

- Fui a Chimoio. Fiquei lá uma semana. Voltei. Fiz os meus trabalhos de casa.

19.Professor

- Michaluk.

20.Michaluk

- Passei as minhas férias cá na Beira. Fiz os meus trabalhos [ent=MD-] na primeira semana [-ent=MD] . [ent=MD-] [ent=MD-] E [-ent=MD] [-ent=MD] acabei o meu trabalho de Português ontem em casa da minha avó.

21.Professor

- Ribawe.

22.Ribawe

- As minhas férias foram boas. Deu para aproveitar um pouco o tempo. [ent=MD-] Na primeira semana [-ent=MD] passei um pouco. Tive que/ Aproveitei conhecer alguns cantos da cidade da Beira que [ent=MD-] não [-ent=MD] conhecia. [ent=MD-] Na segunda semana [-ent=MD] dediquei-me [ent=MD-] mais [-ent=MD] aos trabalhos de férias.

23.Professor

- Wongay.

24.Wongay

- As minhas férias correram bem. Passei cá na Beira com os meus familiares. [ent=MD-] ahn: [-ent=MD] Fiz o meu trabalho [ent=MD-] na primeira semana [-ent=MD] . Fiz o trabalho de: Português [ent=MD-] na segunda semana [-ent=MD] fazendo trabalho de investigação na internet [ent=MD-] e: [-ent=MD] entrevista de alguns estudantes da UEM ((Universidade Eduardo Mondlane)). [ent=MD-] ahn [-ent=MD] passei muito. Andei muito de bicicleta. Naveguei muito na internet. Brinquei com os meus amigos. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] cheguei de visitar os meus avós [ent=MD-] porque [-ent=MD] tinha muitos trabalhos aqui em casa. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] passei bem.

25.Professor

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos dar continuidade [-ent=MD] [ent=MD-] neste segundo trimestre [-ent=MD] [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] o nosso plano de estudo. [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] nós [ent=MD-] já vimos [-ent=MD] [AB]. [ent=MD-] Eu penso que [-ent=MD] durante as férias [ent=MD-] não [-ent=MD] tiveram a oportunidade de rever a matéria. Para introduzirmos a

nova matéria é necessário saber se [ent=MD-] já assimilaram [-ent=MD] aquilo que [ent=MD-] já foi dado [-ent=MD] . Neste caso eu pediria ao Ricardo para fazer uma pequena revisão daquilo que [ent=MD-] já vimos [-ent=MD] [ent=MD-] e:: [-ent=MD] em caso de encontrar dificuldades o:: podem expôr para podermos resolver.

26. Ricardo

- [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] ao longo do primeiro trimestre [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Professor: fala [ent=MD-] mais [-ent=MD] alto!] ao longo do primeiro trimestre [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] nas primeiras aulas [-ent=MD] falámos sobre a importância da Língua Portuguesa. Dissemos que a Língua Portuguesa é importante [ent=MD-] porque [-ent=MD] ajuda-nos a comunicar com os outros países. [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] também: [-ent=MD] dissemos que a Língua Portuguesa na Língua Portuguesa tem termos que na Língua Materna [ent=MD-] não [-ent=MD] existem {pp} [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] também [-ent=MD] falámos que a Língua Portuguesa ajuda-nos em: certos em certos trabalhos como meio de comunicação. [ent=MD-] Depois disso [-ent=MD] {pp} falámos sobre o tel/ a/ o telefonema. Dissemos que: o telefonema é uma maneira de estabelecimento de contacto através do telefone. [ent=MD-] também [-ent=MD] falámos das regras de: do uso do telefone. Dissemos que: [ent=MD-] não [-ent=MD] é necessário gritar exageradamente [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] Dissemos [ent=MD-] também [-ent=MD] que:: devemos falar [ent=MD-] só [-ent=MD] o essencial [ent=MD-] e:: [-ent=MD] temos que desligar o telefone [ent=MD-] depois de [-ent=MD] despedir. [ent=MD-] Também: [-ent=MD] falámos do emissor receptor a mensagem [ent=MD-] e [-ent=MD] o canal. Dissemos que o emissor é a pessoa que emite a mensagem. O receptor é a pessoa que recebe a mensagem. A mensagem é aquilo é tudo aquilo que é transmitido no meio de comunicação. [ent=MD-] Depois [-ent=MD] [ent=MD-] também [-ent=MD] dizemos/ dissemos que: o canal é um grupo sinais sonoros que transmite eh: {pp} boa compreensão. Depois {pp} falámos [ent=MD-] também [-ent=MD] da carta. Dissemos que: a carta é um meio de comunicação escrita [ent=MD-] e:: [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] depois [-ent=MD] falámos da carta familiar em que:: a estrutura tem o cabeçalho o corpo [ent=MD-] e [-ent=MD] o fecho. No cabeçalho pomos a data o local o vocativo. E o vocativo pode ser querido pai querida mãe. [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] também [-ent=MD] no corpo pomos a saudação e o desenvolvimento. No fecho pomos o formulato da despedida [ent=MD-] e [-ent=MD] a assinatura do emissor. [ent=MD-] Depois [-ent=MD] falámos de tipos de linguagens. [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] falámos tam/ pode ser níveis de línguas. Falámos que:: os níveis de línguas podem ser corrente familiar [ent=MD-] e [-ent=MD] popular. {pp} [ent=MD-] Também [-ent=MD] falámos de: {pp} [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] linguagem cuidada familiar técnica e científica linguagem mista. Dissemos que na linguagem cuidada [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] é aquela que o emissor põe termos [ent=MD-] menos [-ent=MD] vulgares [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] a linguagem popular [ent=MD-] eh: [-ent=MD] ocorre na maioria das vezes é é individual que: determina certos grupos sociais. {pp} A

linguagem técnica e científica é: é aquela linguagem que usa-se [ent=MD-] mai:s [-ent=MD] nas ciências diz-se que {pp} termos [ent=MD-] mais [-ent=MD] técnicos. Linguagem mista são linguagens de duas comunidades diferentes em que: {pp} [ent=MD-] eh: [-ent=MD] pode ser linguagem média ou normal ou linguagem ou linguagem cuidada. [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] [ent=MD-] também [-ent=MD] falámos da da linguagem média [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] corresponde que dissemos que a linguagem média corresponde ao nível considerado padrão [ent=MD-] e [-ent=MD] possui certas palavras fáceis ou vulgares. {pp} [ent=MD-] Também [-ent=MD] falámos de Actos de fala. [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] demos alguns exemplos de Actos de falas [ent=MD-] eh: [-ent=MD] Actos de fala para determinar para argumentar {pp} [ent=MD-] também [-ent=MD] dissemos Actos de falas para concolar [ent=MD-] por aí fora [-ent=MD] . {pp} [ent=MD-] Também [-ent=MD] falámos da Reportagem. Dissemos que a Reportagem é uma narração [ent=MD-] e:: [-ent=MD] informativa no qual a visão do jornalista é que conta {pp} [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] também [-ent=MD] falámos dos tipos de Reportagem. [ent=MD-] ehn [-ent=MD] Falámos de Reportagem de: acontecimentos que: é uma história {pp} acaba-/ é uma história acabada. Em: que: o jornalista [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] [ent=MD-] primeiro [-ent=MD] [ent=MD-] eh: [-ent=MD] analisa a história [ent=MD-] depois [-ent=MD] expõe ao público. [ent=MD-] Depois [-ent=MD] falámos de Reportagem acção. Dissemos que oferece uma visão dinâmica dos acontecimentos que narra seguindo da linha temporal [ent=MD-] eh: [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] falámos da Reportagem situações de entrevistas. Dissemos que é uma espécie de entrevista jornalística no qual se misturam palavras textuais [ent=MD-] uhn:: [-ent=MD] [ent=MD-] Também [-ent=MD] falámos do Discurso directo. Dissemos que o Discurso directo transmite: palavras tal qual foram [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] palavras directas que:: o [ent=MD-] eh: [-ent=MD] narrador coloca as perguntas a falar. {pp} [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] também dissemos que as palavras do Discurso directo são acompanhadas por cer- por cer- por certos verbos {pp} dizer excluir observar {pp}. [ent=MD-] Também [-ent=MD] falámos do Discurso indirecto. {pp} [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] transmite uma: {pp} uma mensagem directamente ao receptor [ent=MD-] eh: [-ent=MD] em que: {pp} o emissor ouviu falar de alguém para lhe dizer ao receptor {pp} [ent=MD-] uhn:: [-ent=MD] {pp} Falámos [ent=MD-] também [-ent=MD] da poesia. [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] dissemos que a poesia é um texto formado por estrofes versos rima em que: estrofes é um con-/ é um con::-/ é um con-/ é um conjunto de versos {pp}; [ent=MD-] eh: [-ent=MD] versos sã-/ é um conjunto de palavras que constitui uma estrofe {pp}. [ent=MD-] Depois [-ent=MD] [ent=MD-] também [-ent=MD] falámos da classificação dos ver-/ dos versos/ das estrofes quantos quanto ao número dos versos. Dissemos que:: {pp} uma estrofe com um verso {pp} [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] chama-se monóstico; dissemos que uma estrofe com dois versos chama-se dístico ou parelha; uma estrofe com três versos chama-se terceto; [ent=MD-] eh: [-ent=MD] uma estrofe com quatro versos chama-se quadra; uma estrofe com cinco versos chama-se quintilha; uma estrofe com seis versos chama-se sextilha. [ent=MD-] Mas: [-ent=MD] [ent=MD-] não é [-ent=MD] habitual dizermos [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] muitas vezes uma estrofe {pp} um/ uma: uma estrofe com sete versos [ent=MD-] não é [-ent=MD] habitual.

[ent=MD-] Mas [-ent=MD] uma estrofe com oito verso chama-se oitava. [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] também [-ent=MD] [ent=MD-] não é [-ent=MD] habitual [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] uma estrofe com: {pp} seis/ nove versos. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] uma estrofe que estão constituídas dois tercetos duas quadras chama-se soneto. [ent=MD-] Acho que é: isto só [-ent=MD]

27. Professor

- Voluntário quem pode [ent=MD-] mais [-ent=MD] acrescentar?

28. Wongay

- [ent=MD-] Eu vou falar de [-ent=MD] / [ent=MD-] vou resumir [-ent=MD] todas as aulas. [ent=MD-] Não vou dizer praticamente tudo [-ent=MD] mas [ent=MD-] vou expôr [-ent=MD] dados básicos. [ent=MD-] Na primeira aula [-ent=MD] nós falámos da: importância {pp} da Língua Portuguesa. [ent=MD-] E [-ent=MD] aqui nós tiramos vários factos ou várias importâncias. Uma das importâncias que nós tiramos foi que a Língua Portuguesa é: uma Língua lusófona. Neste caso Língua lusófona nós podemos dizer que é uma língua que muitos países têm como língua oficial portuguesa [ent=MD-] como por exemplo [-ent=MD] Brasil Portuga:l vários outros. Falámos que a Língua Portuguesa [ent=MD-] não só [-ent=MD] tem suas palavras sobre a Língua Portuguesa [ent=MD-] também [-ent=MD] a Língua materna tem outras que [ent=MD-] não [-ent=MD] simplificam as suas palavras. Falámos que a Língua Portuguesa serve como meio de comunicação perante a sociedade em geral {pp}. [ent=MD-] Depois [-ent=MD] deste tema que: {pp} ((palavras não perceptíveis)). [ent=MD-] O segundo tema [-ent=MD] é que tivemos no dia quinze {pp} [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] dois de oito ((quis dizer dois mil e oito)) que foi telefonema. [ent=MD-] E [-ent=MD] neste caso debatemos/ concluímos sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] não está bem escrito [-ent=MD]] {pp}. [ent=MD-] Concluimos [-ent=MD] que o telefonema [ent=MD-] também [-ent=MD] é uma/ é um meio de comunicação perante a sociedade. O telefonema [ent=MD-] não só [-ent=MD] serve:/ [ent=MD-] não é só [-ent=MD] telefonar. Tem várias regras como [ent=MD-] não [-ent=MD] gritari ((inserção de vogal no final da palavra)) [ent=MD-] porque [-ent=MD] pode perturbar o receptor. No dia:: qual foi o dia? ((pergunta de retórica)) no dia quinze/ no dia dezassete de dois de oito {pp}. A linguagem nós dissemos que [ent=MD-] também [-ent=MD] é um meio de comunicação. [ent=MD-] Aqui [-ent=MD] ainda estamos em torno de: comunicação e sociedade. Falámos que a linguagem tem vários modos de se expressar. Quando estamos com os amigos tem sua: sua expressão adequada. Quando estamos com excelências quando estamos com os demais/ demasiados familiares temos [ent=MD-] como podemos concluir [-ent=MD] que existem linguagem cuidada ((ia registando as palavras no quadro preto)) linguagem mista ((alguém perguntou: não quer falar?)) como várias outras linguagens. Também tem a linguagem que nós no caderno não escrevemos/ não chegámos de anotar. Eu queria acrescentar que existe uma linguagem calão calã que os: os amigos as os habitantes de várias sociedades usam para se comunicarem

como hei pá você aí ce vu são vários calões. No dia: [AB] Posso apagar? {pp} No dia {pp} no dia vinte e um de dois de zero oito ((a registar no quadro preto)) falámos sobre textos orais e escritos. [ent=MD-] Aqui [-ent=MD] nós: demos exemplo da: Reportagem. Que (...) geralmente usada pelos jornalistas [ent=MD-] porque [-ent=MD] Reportagem é um meio de informação [ent=MD-] ainda não [-ent=MD] fugimos o tema de: linguagem [ent=MD-] né [-ent=MD] . É um tema de informação perante a sociedade. [ent=MD-] E [-ent=MD] para o jornalista poder deve deve ter todos os factos ((a registar as palavras no quadro)) ver ouvir sentir. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] um jornalista nunca pode usar o discurso indirecto que ele disse ouvir dizer; ele tem que entrar no meio do discurso directo que: nesse nesse local aconteceu isso. [ent=MD-] Não [-ent=MD] pode dizer que ele disse que aconteceu isto isto. Tem que estar sempre no discurso directo. No dia: {pp} ainda sobre a Reportagem {pp} no dia vinte e cinco de dois de oito falámos sobre: sobre vários tipos de Reportagens. Temos/ [ent=MD-] Ihn: [-ent=MD] a Reportagem pode ser transmitida de várias vias. Pode ser duma via sonora que pode ser através do rádio visual pode ser através das televisões [ent=MD-] e [-ent=MD] quase todos nós temos {pp}. No dia três de três de oito falámos sobre Discurso directo {pp} ((a registar no quadro preto)). Aqui no dia três de três de oito falámos sobre discurso directo indirecto. Falámos que discurso indirecto e: discurso directo usa-se [ent=MD-] como vinha explicando [-ent=MD] usa-se vários verbos dizer: como dentres os outros. No discurso indirecto o narrador [ent=MD-] não [-ent=MD] deve narrar uma história que ouviu dizer. [ent=MD-] E [-ent=MD] nós todos sabemos que no discurso indirecto no discurso directo o apresentador sempre aparece com travessões ou parágrafos [ent=MD-] mais [-ent=MD] para dentro. [ent=MD-] Enquanto [-ent=MD] pelo contrário discurso indirecto aparece a expressão ele disse que [ent=MD-] aí [-ent=MD] está a dizer que outra pessoa disse. Aparece [ent=MD-] mais [-ent=MD] no: pretérito imperfeito {pp} ((a registar no quadro preto)) [ent=MD-] e [-ent=MD] pretérito perfeito que é caso de: estava ou esteve. Aqui acontece no facto de discurso indirecto. discurso indirecto apresenta-se [ent=MD-] mais [-ent=MD] com o presente [ent=MD-] não [-ent=MD] pelo passado. Falámos dos textos poéticos. Dissemos que os textos poéticos é totalmente diferente de: textos [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] uma narrativa [ent=MD-] porque [-ent=MD] apresenta-se em estrofes versos rimas [ent=MD-] e aí [-ent=MD] diferencia do: texto narrativo. Falar da rima [ent=MD-] vou dizer numa forma: bem: bem resumida [-ent=MD] . É a combinação de versos em cada linha. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] este facto não está concretizar. Este facto está a afirmar [ent=MD-] porque [-ent=MD] existe rimas que [ent=MD-] não [-ent=MD] se combinam [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] através de versos em cada linha. [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] este aqui ((a registar o exemplo no quadro preto)). Esta rima rima com o de baixo. [ent=MD-] O segundo rima [-ent=MD] rima com o: de baixo. Tem esta rima também a b a. [ent=MD-] Posso dizer que [-ent=MD] é uma rima cruzada {pp} que rima alternadamente [ent=MD-] porque [-ent=MD] esta definição de rima [ent=MD-] não [-ent=MD] está a concretizar tudo [ent=MD-] só apenas [-ent=MD] está a a confirmar. Falámos de um debate que nos interessou muito. Que foi o debate sobre o celular. Neste facto o professor trouxe um jornal deu-nos uma pequena linha para nós lermos e definimos que o celular a tecnologia no mundo em geral está a ser mal usada [ent=MD-] porque [-ent=MD] o celular {pp} o celular está a ser mal usado. [ent=MD-] Digo

[-ent=MD] mal usado como? Durante as cerimónias fúnebres existe pessoas em vez de estarem a participar manda mensagens inúteis notícias inúteis piadas que podem ferir o receptor durante a: numa cerimónia fúnebre. O celular *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* foi feito por meio de: de:: *[ent=MD-]* como posso dizer *[-ent=MD]* meio de: um meio que serve p'ra abusar um meio que serve *[ent=MD-]* só *[-ent=MD]* p'ra humilhar o receptor foi feito p'ra transmitir mensagens de uma forma longa uma forma longa *[ent=MD-]* posso dizer assim *[-ent=MD]* um continente. De um de África para um continente europeu. O celular ajuda muito *[ent=MD-]* porque: *[-ent=MD]* a: porque:: a linguagem a linguagem é: transmitida de dois continentes diferentes. O celular serve para transmitir este dois tipos de mensagem não só para abusar discriminar os o receptor. Falámos também da semântica. Esse caso nós metemos na poesia que a semântica que: {pp} ((a registar no quadro preto)) falámos que a semântica é a palavra {pp} é a palavra gramatical que se emprega em vários textos. *[ent=MD-]* Aí *[-ent=MD]* no nosso caderno nós vimos sobre a conotação semântica homoss-/ho:-/ homossemia pol-/ polissemia dizemos que a polissemia polessimia *[ent=MD-]* aliás *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* acho que é isso mesmo *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* ? *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* ? [Sobreposição de vozes.Professor: *[ent=MD-]* está bem *[-ent=MD]*] Polissemia. *[ent=MD-]* Professor *[-ent=MD]* deixa terminar um minuto. São: polissemia são: palavras que: que: *[ent=MD-]* só *[-ent=MD]* tem um: um significado *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* tem o seu sinónimo *[ent=MD-]* por exemplo *[-ent=MD]* certeza como *[ent=MD-]* aí *[-ent=MD]* na catequese estavam a falar a certeza pode-se empregar em dois factos certeza em termos de purificador de alma certeza em termos de sabedoria *[ent=MD-]* e: *[-ent=MD]* uma: um adjectivo de comprovação. *[ent=MD-]* E aí *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* eu queria encerrar *[-ent=MD]* {pp} no textos poéticos.

29.Professor

- Sim *[ent=MD-]* já falou muito *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* como: escreveu na: polissemia errada vai escrever trinta vezes cada. Trinta vezes.

30.Wongay

- Polissemia *[ent=MD-]* senhor professor *[-ent=MD]* escrevi mali? ((Paragoge)).

31.Professor

- *[ent=MD-]* Sim sim *[-ent=MD]* . TPC *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* [Sobreposição de vozes. Wongay: *[ent=MD-]* Ehn:: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* senhor professor *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não escrevi mal eu *[-ent=MD]* !] ((protesta a decisão do professor.)) a trazer amanhã.

32.Wongay

- *[ent=MD-]* Está bom *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* senhor professor *[-ent=MD]* !

33.Professor

- Comentários! [Sobreposição de vozes. Um aluno: (...) está aqui *[ent=MD-]* senhor professor *[-ent=MD]* .] Comentários!

34.Aluno X

- *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* tem nenhum comentário *[ent=MD-]* senhor professor *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Deu para entender a explicação *[-ent=MD]* de:: colegas.

35.Professor

- *[ent=MD-]* Deu para entender? *[-ent=MD]*

36.Aluno X

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* .

37.Professor

- O:: *[ent=MD-]* Michaluk *[-ent=MD]* .

38.Michaluk

- *[ent=MD-]* Professor *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* deu para entender o que eles: explicaram: *[-ent=MD]* explicaram muito bem. *[ent=MD-]* Não tenho nenhuma dúvida *[-ent=MD]* .

39.Professor

- *[ent=MD-]* Aí *[-ent=MD]* ! {pp} *[ent=MD-]* Não tem nenhuma dúvida? *[-ent=MD]*

40.Aluno Y

- *[ent=MD-]* Não tenho *[-ent=MD]* .

41.Professor

- *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* fale-nos de: textos poéticos. *[ent=MD-]* Claro *[-ent=MD]* se *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* tem nenhuma dúvida. {pp} *[ent=MD-]* O que é *[-ent=MD]* um texto poético?

42.Aluno Y

- (...) um texto poético é formado por estrofes *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* versos.

43.Professor

- Com estrofes [ent=MD-] e [-ent=MD] versos. [ent=MD-] Concorde [-ent=MD] Dias?

44.Dias

- [ent=MD-] Concorde [-ent=MD] .

45.Professor

- [ent=MD-] O que é [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD] uma estrofe?

46.Dias

- Estrofe estrofe é um conjunto de versos.

47.Professor

- É um conjunto de versos. [ent=MD-] Guta [-ent=MD] !

48.Guta

- Estrofe é um conjunto de versos.

49.Professor

- [ent=MD-] O que é [-ent=MD] o verso?

50.Guta

- Versos {pp}.

51.Professor

- Elvino! {pp} Elvino. (...) ((O aluno indicado não respondeu a questão)). [ent=MD-] Michaluk [-ent=MD] [ent=MD-] ajuda lá [-ent=MD] (...).

52.Michaluk

- Verso versos é um conjunto de palavras que constituem uma estrofe.

53.Professor

- [ent=MD-] Quem concorda? [-ent=MD] ((Fim da aula))

Apêndice 9

Colégio Acadêmico da Beira – Aula 3

Program of Transcribed by Nobre, version 22 of 090618

report

Observador

- ((Aula do dia vinte e dois de Abril de dois mil e oito. Turma da décima classe)).

1.Professor

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . Estamos [ent=MD-] mais uma vez [-ent=MD] com o doutor Nobre dos Santos. Ele vem trabalhar connosco. [ent=MD-] Sim [-ent=MD] a nossa [AB]/ [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] [ent=MD-] eh: [-ent=MD] ler o texto [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] vamos fazer [-ent=MD] uma: interpretação do texto. Depois [ent=MD-] em seguida [-ent=MD] [ent=MD-] vamos fazer [-ent=MD] debates se entenderam ou [ent=MD-] não [-ent=MD] sobre este assunto. [ent=MD-] Silvio [-ent=MD] pode ler?

2.Silvio

- [Sobreposição de vozes. O observador: quinze horas e quarenta minutos]. "O fantástico mundo da electrónica chamado internet. A internet inter que significa interno (...) de origem inglesa que corresponde (...) é um conjunto de milhares de redes de computadores que servem a milhões de pessoas em todo o mundo. Apesar de o seu objectivo inicial ter sido permitir que pesquisadores tivessem acesso a sofisticados recursos de hardware tudo que constitui componente material [ent=MD-] e [-ent=MD] (...) de computador a internet demonstrou excelentes níveis de publicidade [ent=MD-] e [-ent=MD] de eficiência [ent=MD-] e [-ent=MD] acabou transcendendo a sua missão original. [ent=MD-] Hoje [-ent=MD] o seu usuários são imensamente diversificados bibliotecários empresários [ent=MD-] e [-ent=MD] obcecados por computadores [ent=MD-] só [-ent=MD] para enumerar alguns tipos. [ent=MD-] E [-ent=MD] isso se deve a inumeras ((queria dizer inúmeras)) razões que vão desde a simples comunicação interpessoal acesso à informação [ent=MD-] e [-ent=MD] recursos de valor inestimável. Para se ter uma ideia do que a internet é capaz de oferecer. Imagine o sistema rodoviário que trilhou em segundo a distância entre duas cidades [ent=MD-] e [-ent=MD] dois continentes ou uma biblioteca que poderia ser consultada a qualquer hora do dia ou da noite com milhões de livros [ent=MD-] e [-ent=MD] recursos disponíveis. Há décadas a transmissão instantânea de informação vem sendo feita

através da televisão. [ent=MD-] No entanto [-ent=MD] muito do que se assiste é cuidadosamente seleccionado [ent=MD-] e [-ent=MD] editado de acordo com os critérios das principais redes anti-anunciantes. A nova era na televisão começou em mil e novecentos e noventa e um quando o mundo testemunhou o ataque aéreo sobre a cidade de Bagdade através da CNN que cobriu ao vivo [ent=MD-] e [-ent=MD] sem censura um evento militar histórico. Durante toda a guerra do golfo a CNN continuou a transmitir ao vivo da zona da batalha gerais ((queria dizer gerais)) [ent=MD-] e [-ent=MD] Chefes de Estado recebiam as informações ao mesmo tempo que o resto do mundo lembre-se que este tipo de transmissão global [ent=MD-] e [-ent=MD] instantânea de informações [ent=MD-] já [-ent=MD] estava sendo feita na internet [ent=MD-] há mais de uma década [-ent=MD] mesmo sem todo aquele aparato de imagens [ent=MD-] e [-ent=MD] (eróticos) repórteres a internet transmitiu boletins ao vivo durante a guerra do Golfo. O confronto na Praça da Paz (...) os túmulos/ os tumultos em Los Angeles [ent=MD-] e [-ent=MD] a guerra civil o que costumava ser a Jugos(...) Jugos-/ Jugoslávia. Mas há uma grande diferença entre a televisão [ent=MD-] e [-ent=MD] a internet. Durante a cobertura da guerra do Golfo as pessoas eram espectadores [ent=MD-] e [-ent=MD] para receber estas imagens dependiam de alguns homens [ent=MD-] e [-ent=MD] mulheres que detinham câmeras [ent=MD-] e [-ent=MD] da empresa que dispunha da tecnologia para apresentar-lhes. Na internet todas as pessoas são repórteres (efectuadores) [ent=MD-] e [-ent=MD] equipas de produção. [ent=MD-] Assim [-ent=MD] como as pessoas utilizam a rede [ent=MD-] apenas [-ent=MD] para se comunicar com colegas [ent=MD-] e [-ent=MD] clientes para realizarem o seu trabalho. A expressão democratização da informação [ent=MD-] sempre [-ent=MD] surge em: discussões sobre a internet que sem dúvidas é um fórum democrático paralelo. [ent=MD-] Não [-ent=MD] há menor diferença sem/ voce:: se você é dono de uma das maiores empresas dos Estados Unidos ou empregado de balcão um agricultor ou um biólogo. [ent=MD-] Não [-ent=MD] há uma distinção em relação a quem se está comunicando. É o conteúdo das informações que determina o (...) [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] os filhos que você tem. Na maioria dos casos você é livre para dizer o que quer. [ent=MD-] Hoje [-ent=MD] em dia fala-se da internet da super auto - estrada da informação [ent=MD-] e [-ent=MD] imagina-se um canal gigantesco que poderia trazer à sua casa seu escritório sua rua todo o tipo de informação através de redes de computadores. Será possível através da internet ver televisão ouvir rádio fazer compra nos Estados Unidos no Japão sentado na sua casa? [ent=MD-] Claro [-ent=MD] [ent=MD-] porém [-ent=MD] que [ent=MD-] ainda [-ent=MD] uma certa dose de quimera na fase presente [ent=MD-] mas [-ent=MD] existe [ent=MD-] hoje [-ent=MD] televisão [ent=MD-] e [-ent=MD] rádio". [ent=MD-] Só [-ent=MD] esta parte?

3.Professor

- (...) Pode continuar!

4.Silvio

- ... "televisão [ent=MD-] e [-ent=MD] rádio que para além de reflectirem para o espaço {pp} para transmitirem para o espaço para serem captu-/ capturados através do televisor ou: ou: da/ ou rádio convencional transmitem [ent=MD-] também [-ent=MD] para a internet. isto traz diversas vantagens [ent=MD-] pois [-ent=MD] [ent=MD-] não é [-ent=MD] preciso ter uma gigantesca antena parabólica para ver CNNMTV [ent=MD-] etc.. [-ent=MD] [ent=MD-] Mas ainda [-ent=MD] é possível ver o alcance da rádio o que tem efeitos comerciais bastante importantes [ent=MD-] pois [-ent=MD] um público uma publicidade da RM pode ser ouvida no japão ou em qualquer canto do mundo quando o sinal normal da rádio [ent=MD-] não [-ent=MD] pelo espaço [ent=MD-] não [-ent=MD] pode ser sintonizado".

5.Professor

- [ent=MD-] Ok [-ent=MD] . Nós acabámos de fazer [AB]. Ouvimos a leitura. [ent=MD-] Agora [-ent=MD] diz que a internet serve a milhões: de pessoas em todo o mundo. Qual é a vantagem {pp} da internet?

6.Silvio

- A internet tem a vantagem de nos facilitar a vida. [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] [ent=MD-] como diz o próprio texto [-ent=MD] podemos fazer compras baixar músicas ou coisas parecidas. [ent=MD-] Eh:: [-ent=MD] actualizar-se nas notícias [ent=MD-] então [-ent=MD] a internet veio para: nos facilitar a vida.

7.Professor

- [ent=MD-] Mais [-ent=MD] . {pp} Será que a internet veio para nos facilitar a vida?

8.Aluno 2

- [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] a internet [ent=MD-] sim [-ent=MD] veio para facilitar a vida porque [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] nós estamos a procurar saber como é que [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] a vida é [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] na África do Sul [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] [ent=MD-] então [-ent=MD] através da internet eu posso ter informações sobre lojas [ent=MD-] ahn: [-ent=MD] sobre:: sobre seja o que for. A informação que nós precisamos ao invés de ir [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] nas bibliotecas (procurarmos) livros é [ent=MD-] mais [-ent=MD] fácil daí mesmo conseguir a informação que queremos. [ent=MD-] Também [-ent=MD] podemos ve-/ pode-se fazer compras [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] [ent=MD-] logo [-ent=MD] através da internet comprar [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] um carro que vem do Japão daqui de Moçambique pode-se conseguir comprar isso. [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

9.Professor

- [ent=MD-] Mais [-ent=MD] ideias.

10.Aluno 3

- [ent=MD-] Também [-ent=MD] [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] temos o:: pocket pc. Nós podemos utilizar [AB] [Sobreposição de vozes. Professor: venha escrever isso]. (...) um mini - computador devemos utilizar como um mapa. Temos o GPS. [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] nós somos estrangeiros queremos [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] estamos aqui queremos ir para o Hospital Central [ent=MD-] e então [-ent=MD] programamos [ent=MD-] e: [-ent=MD] pode-nos indicar via satélite internet.

11.Professor

- [ent=MD-] Mais [-ent=MD] contribuições.

12.Aluno 4

- Pesquisas escolares.

13.Professor

- [ent=MD-] O que é isso [-ent=MD] pesquisa escolar? Troque-nos em quinhentas.

14.Aluno 4

- [ent=MD-] ahn: [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] nós podemos ser dados um trabalho {pp} nós podemos ir a internet obter esse trabalho da escola.

15.Professor

- [ent=MD-] Mais [-ent=MD] contribuições. Vantagem da internet.

16.Aluno 5

- Com a internet nós temos uma:: uma maiori: ((paragoge)). Podemos ter a:: as notícias [ent=MD-] mais [-ent=MD] rapidamente. [ent=MD-] Ah:: [-ent=MD] podemos ter [ent=MD-] mais [-ent=MD] notícias. Notícias [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] dos Estados Unidos nós podemos ter aqui. Coisas que estão a acontecer [ent=MD-] agora [-ent=MD] nós ficamos a saber [ent=MD-] agora [-ent=MD] a frente da televisão que é preciso esperar alguém filmar: ou ir ver para vir nos informar.

17.Professor

- Qual é a diferença entre televisão *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* internet? {pp} *[ent=MD-]* Silvio *[-ent=MD]* .

18.Silvio

- A diferença entre televisor *[ent=MD-]* e *[-ent=MD]* a internet está no caso de: na internet todos serem:: poderem transmitir mensagens recebê-las comentá-las *[ent=MD-]* enquanto *[-ent=MD]* que no televisor nós só recebemos as mensagens. *[ent=MD-]* Nom::: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* nom *[-ent=MD]* comentámos *[ent=MD-]* assim *[-ent=MD]* .

19.Professor

- *[ent=MD-]* Milena *[-ent=MD]* ! ((A aluna indicada não respondeu à solicitação do professor)). *[ent=MD-]* Walter *[-ent=MD]* !

20.Walter

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* . A diferença é que no:: no televisor nós há hora marcada do noticiário {pp} para passar noticiários. *[ent=MD-]* Enquanto *[-ent=MD]* na internet a qualquer hora posso ter qualquer coisa que eu quiser *[ent=MD-]* enquanto *[-ent=MD]* que é diferente do televisor que há só aquelas notícias que eles põem. *[ent=MD-]* Não *[-ent=MD]* posso:/ *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* há: {pp} *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]* (...) A outra diferença é que na internet nós podemos conseguir a informação que queremos a qualquer momento. *[ent=MD-]* enquanto *[-ent=MD]* que *[ent=MD-]* já *[-ent=MD]* no televisor *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* há horas marcadas.

21.Professor

- *[ent=MD-]* Milena *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Mais *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Mais *[-ent=MD]* contribuições.

22.Milena

- *[ent=MD-]* Professor *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* por exemplo *[-ent=MD]* na internet/ a internet:: a pessoa quando quer uma informação a pessoa pede. É diferente da televisão. Na televisão *[ent=MD-]* não é assim *[-ent=MD]* você chegar dizer eu quero isso. *[ent=MD-]* Nom: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* nem *[-ent=MD]* [AB]. Na televisão *[ent=MD-]* nom:: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* nem sempre *[-ent=MD]* aparece aquilo que você quer *[ent=MD-]* mas *[-ent=MD]* na internet *[ent=MD-]* sim *[-ent=MD]* .

23.Professor

- Será que *[ent=MD-]* hoje *[-ent=MD]* é importante o uso da internet? {pp} *[ent=MD-]* Milena *[-ent=MD]* !

24.Milena

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

25.Professor

- [ent=MD-] Porquê? [-ent=MD]

26.Milena

- [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] [ent=MD-] assim [-ent=MD] quando queremos fazer um trabalho a biblioteca tem horas certas para fechar [ent=MD-] enquanto [-ent=MD] a internet [ent=MD-] não [-ent=MD] . [ent=MD-] Nem [-ent=MD] a noite: quatro horas qualquer hora nós podemos fazer.

27.Professor

- [ent=MD-] Concordam com isso? [-ent=MD] [ent=MD-] Silvio [-ent=MD] !

28.Silvio

- [ent=MD-] Concordo [-ent=MD] .

29.Professor

- [ent=MD-] Pryesh [-ent=MD] !

30.Pryesh

- [ent=MD-] Concordo [-ent=MD] .

31.Professor

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] estamos a ver a parte [ent=MD-] e [-ent=MD] o objectivo geral da internet [ent=MD-] né [-ent=MD] . [ent=MD-] Eh: [-ent=MD] [ent=MD-] vamos ver [-ent=MD] a parte negativa que são as desvantagens da internet. {pp} Quais são as desvantagens da internet? {pp} Será que todos vocês sabem trabalhar com a internet?

32.Milena

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] .

33.Professor

- [ent=MD-] Porquê? [-ent=MD] {pp} Quem é que já trabalhou com a internet? ((ouve-se ao fundo uma voz a dizer: eu trabalho com a internet)). [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] vamos ver [-ent=MD] desvantagens da internet.

34.Milena

- [ent=MD-] Professor [-ent=MD] [ent=MD-] assim [-ent=MD] quando estamos a escrever alguma coisa [ent=MD-] assim [-ent=MD] o computador corrige sozinho [Sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] uhn uhn. [-ent=MD]] se você [ent=MD-] não [-ent=MD] põe acen:to escreveu mal alguma coisa [ent=MD-] então [-ent=MD] quando vamos à prática [ent=MD-] já fica difícil [-ent=MD] .

35.Professor

- [ent=MD-] Sim sim [-ent=MD] . Há outras desvantagem?

36.Silvio

- [ent=MD-] Também [-ent=MD] [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] [ent=MD-] assim [-ent=MD] [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] há crianças que desde crianças mesmo começam [ent=MD-] já [-ent=MD] [ent=MD-] ao invés de: [-ent=MD] de treinar a caligrafia [ent=MD-] assim [-ent=MD] vão [ent=MD-] logo [-ent=MD] bater no computador [ent=MD-] então [-ent=MD] habitua-se com o computador [ent=MD-] e [-ent=MD] [ent=MD-] já [-ent=MD] as caligrafias [ent=MD-] já não [-ent=MD] são boas.

37.Professor

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] mais [-ent=MD] contribuições. {pp} Vantagens. Desvantagem [ent=MD-] aliás [-ent=MD] . {pp} [ent=MD-] Mais [-ent=MD] contribuições! Desvantagens. Música [ent=MD-] e [-ent=MD] internet. {pp} [ent=MD-] Sim [-ent=MD] .

38.Pryesh

- [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] muitas vezes [ent=MD-] ah: [-ent=MD] a internet é prejudicial [ent=MD-] pois [-ent=MD] [ent=MD-] ah: [-ent=MD] [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] nós entramos num site onde:: podemos [ent=MD-] ah: [-ent=MD] podemos jogar [ent=MD-] assim [-ent=MD] jogos da internet muitas vezes tem vírus que passam para:: o computador isso é prejudicial.

39.Professor

- [ent=MD-] Mais [-ent=MD] contribuições. [ent=MD-] Barroso [-ent=MD] ! {pp} Desvantagens da internet. {pp} Quais são as desvantagens? Eh:: o:: [ent=MD-] Silvio acabou dizendo que: [-ent=MD] facilita-nos a pesquisa [ent=MD-] por lá [-ent=MD] . [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] [ent=MD-] a Milena acabou/ disse que: [-ent=MD-] .

ent=MD] [*ent=MD-*] ehn: [*-ent=MD*] a internet prejudicava as crianças na escrita [*ent=MD-*] assim como [*-ent=MD*] Walter também. Falar da internet [*ent=MD-*] ahn? [*-ent=MD*] houve tempos nós [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] tínhamos internet [*ent=MD-*] assim [*-ent=MD*] em Moçambique. {pp} [*ent=MD-*] Não [*-ent=MD*] havia internet [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] havia computadori ((Paragoge)) [*ent=MD-*] nem televisão nem nada [*-ent=MD*] . [*ent=MD-*] Eh: [*-ent=MD*] mesmo para comunicação mesmo os telefones celulares nós [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] existia. Telefone celular. [*ent=MD-*] Então [*-ent=MD*] para se comunicar com Tete tinha que haver um fio que passasse/ que saísse daqui [*ent=MD-*] até [*-ent=MD*] Tete [*ent=MD-*] ou então naquele tempo [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] mas [*-ent=MD*] / [*ent=MD-*] quer dizer [*-ent=MD*] havia aqueles telefones alô alô alô. [*ent=MD-*] Então com o andar do tempo [*-ent=MD*] com o desenvolvimento começaram a aparecer novas técnicas tecnologias. [*ent=MD-*] Então nem hoje [*-ent=MD*] estamos a encontrar o televisão o:: a:: celu-/ celular a internet. [*ent=MD-*] Mas [*-ent=MD*] se nós usamos mal estes elementos poderão criar certas situações difíceis na nossa educação. {pp} [*ent=MD-*] Eu digo muitas vezes [*-ent=MD*] globalização [*ent=MD-*] sim [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] e [*-ent=MD*] é que é preciso fazer a selecção. Através da internet imaginemos que hoje há muita criança que vai [*ent=MD-*] lá em baixo [*-ent=MD*] na internet ((a sala da internet situa-se no rés do chão))entra [*ent=MD-*] aí [*-ent=MD*] no site. Buscam pesquisam [*ent=MD-*] nem tudo vem lá fala da escola [*-ent=MD*] . Nós vimos caso aqui do Zico [*ent=MD-*] ahn? [*-ent=MD*] . [*ent=MD-*] Aqui [*-ent=MD*] há jovens muitos (...) na internet que navegam ali na internet que tiveram a possibilidade de ver. Assunto que eles [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] tinham direito. A idade é que [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] lhes permite. Naquela/ nos tempos quando cinema casa de cinema havia filmes para menores de dezoito anos havia filmes para maiores de dezoito anos. [*ent=MD-*] Mas [*-ent=MD*] hoje [*ent=MD-*] o que está a acontecer? [*-ent=MD*] {pp} [*ent=MD-*] O que está a acontecer [*-ent=MD*] vocês que vão ao cinema?

40.Silvio

- [*ent=MD-*] Já não [*-ent=MD*] há esse controlo [Sobreposição de vozes. professor: [*ent=MD-*] porquê? [*-ent=MD*]] de idades. [*ent=MD-*] Porque [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] agora [*-ent=MD*] as pessoas estes proprietários [*ent=MD-*] só [*-ent=MD*] estão interessados no que vão ganhar [*ent=MD-*] e não [*-ent=MD*] na educação que vão transmitir.

41.Professor

- Estão preocupados com? {pp} o dinheiro. {pp} [*ent=MD-*] Só isso [*-ent=MD*] o dinheiro? [*ent=MD-*] Mais [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] Silvio [*-ent=MD*] ! [*ent=MD-*] Porquê [*-ent=MD*] que hoje [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] se verifica? [*ent=MD-*] Pryesh [*-ent=MD*] [*ent=MD-*] porquê [*-ent=MD*] que hoje [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] se [*ent=MD-*] nom [*-ent=MD*] / hoje [*ent=MD-*] não [*-ent=MD*] há controlo nos cinemas? A criança assiste filmes de a/ filmes de maiores de dezoito anos [*ent=MD-*] ahn [*-ent=MD*] está livre de assistir a qualquer filme.

42.Pryesh

- *[ent=MD-]* Eu acho *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* professor *[-ent=MD]* por causa da: da educação. *[ent=MD-]* Porque *[-ent=MD]* uma criança *[ent=MD-]* por exemplo *[-ent=MD]* está em casa. Está sentada na sala com o pai com a mãe o irmão estão a ver uma criança *[ent=MD-]* por exemplo *[-ent=MD]* de sete anos estão a ver novela ((telenovela)) {pp} das vinte. *[ent=MD-]* Eh:: *[-ent=MD]* há: coisas que ela vê que não deve ver *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* para a idade dela. Ela *[ent=MD-]* já fica *[-ent=MD]* com aquele pensamento. Isso *[ent=MD-]* não é *[-ent=MD]* errado para mim. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* uma criança vai para o/ *[ent=MD-]* eh:: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* por exemplo *[-ent=MD]* para o cinema *[ent=MD-]* como se diz *[-ent=MD]* ela: *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* há aquele controlo de:: tu és menor *[ent=MD-]* então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* podes entrar *[ent=MD-]* eh:: eh:: *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* então *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* eh *[-ent=MD]* a criança vai com aquele pensamento de que *[ent=MD-]* não é nada *[-ent=MD]* para mim eu posso entrar. {pp} *[ent=MD-]* Eu acho que *[-ent=MD]* é por causa desses {pp} da educação.

43.Professor

- *[ent=MD-]* Sim *[-ent=MD]* !

44.Barroso

- *[ent=MD-]* ahn *[-ent=MD]* há vezes *[ent=MD-]* também *[-ent=MD]* que pode ser por desleixo *[ent=MD-]* assim por exemplo *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* ahn *[-ent=MD]* estou *[ent=MD-]* assim *[-ent=MD]* na minha casa tenho um irmão *[ent=MD-]* mais *[-ent=MD]* novo *[ent=MD-]* então *[-ent=MD]* eu quero ir ao cinema assistir um filme de maior de dezoito anos (...) um exemplo. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* ele *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* tem com quem ficar em casa. *[ent=md-]* Então *[-ent=md]* *[ent=MD-]* eu digo *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* por exemplo *[-ent=MD]* *[ent=MD-]* ah *[-ent=MD]* mãe deixa lá *[ent=MD-]* só *[-ent=MD]* vai *[ent=MD-]* hoje *[-ent=MD]* assistir para *[ent=MD-]* não *[-ent=MD]* ficar sozinho em casa. *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* vou com ele assisto *[ent=MD-]* no dia seguinte *[-ent=MD]* a criança vai querer fugir de casa *[ent=MD-]* porque *[-ent=MD]* gostou do filme. Vai querer assistir *[ent=MD-]* sempre *[-ent=MD]* . *[ent=MD-]* Então *[-ent=MD]* é *[ent=MD-]* só *[-ent=MD]* .

45.Professor

- *[ent=MD-]* Jhoice *[-ent=MD]* !

46.Jhoice

- *[ent=MD-]* Professor *[-ent=MD]* (...) *[ent=MD-]* agora *[-ent=MD]* para uma criança aprender é preciso estar a ver o que está a acontecer *[ent=MD-]* professor *[-ent=MD]* . Dizer que isto está certo isto está errado. *[ent=MD-]* Mas *[-ent=MD]* a

maior parte dos pais [Sobreposição de vozes. Professor: se vocês dizem que são velhotos ((velhotes))] [ent=MD-] não: [-ent=MD] [ent=MD-] professor [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. professor: são velhotos]. Alguns dizem que são velhotes outros [ent=MD-] não [-ent=MD] dizem que são velhotes [ent=MD-] professor [-ent=MD] depende de cada pessoa. Há quem tem o pensamento de que o meu pai é velho há outros que [ent=MD-] não [-ent=MD] têm esse pensamento [ent=MD-] professor [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] importa se é velho ou [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] professor [-ent=MD] . Mesmo velho como [ent=MD-] não [-ent=MD] há que ensinar dizer que isto está errado ou se está certo. [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] [ent=MD-] agora [-ent=MD] no cinema deixam qualquer pessoa [ent=MD-] não [-ent=MD] importa a idade [ent=MD-] não importa nada [-ent=MD] . Deixam qualquer pessoa entrar.

47.Professor

- Quais são as implicações dessa pessoa que vai entrar que [ent=MD-] não [-ent=MD] tem que a idade é inferior a aquele filme {pp} para assistir aquele filme de dezoito anos? {pp} Vocês costumam assistir filmes de maiores de dezoito anos. Quais são as implicações? {pp} [ent=MD-] Vamos [-ent=MD] ! Quais são as implicações? [ent=MD-] Silvio [-ent=MD] .

48.Silvio

- [ent=MD-] ahn [-ent=MD] começam a: a querer praticar o que viram.

49.Professor

- [ent=MD-] O quê? [-ent=MD]

Silvio

- Que viram [Sobreposição de vozes. Silvio: assistiram].

50.Professor

- [ent=MD-] Mais [-ent=MD] contribuições.

51.Pryesh

- [ent=MD-] Acho que: [-ent=MD] por querer imitar outros países [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] acho que [-ent=MD] os Estados Unidos consideram [ent=MD-] já [-ent=MD] um adoslescente maior de idade aos dezasseis anos [ent=MD-] então [-ent=MD] eles lá levam uma vida diferente da nossa. {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] nós pensamos que: tudo é mesma coisa [ent=MD-] então [-ent=MD] tentámos fazer o mesmo.

52.Professor

- Você [ent=MD-] já esteve lá [-ent=MD] nos Estados Unidos da América?

53.Pryesh

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] dá para eu ver [-ent=MD] na televisão.

54.Professor

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] . [ent=MD-] Ok [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] estão a ver. [ent=MD-] ehn: [-ent=MD] hoje o:: o cinema qualquer um entra. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] E [-ent=MD] cada um traz filmes de onde que ele/ [ent=MD-] não sei [-ent=MD] se compra na China aonde [ent=MD-] só [-ent=MD] / é [ent=MD-] só [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] [ent=MD-] só [-ent=MD] projectar o filme. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] Se está se estão lá crianças se estão adultos [ent=MD-] não [-ent=MD] importa. Isto [ent=MD-] então [-ent=MD] vai ter implicações negativas {pp} na educação do que a própria criança [ent=MD-] porque [-ent=MD] ela está a assistir. Está a ver assuntos que [ent=MD-] não [-ent=MD] dizem respeito. É por isso que [ent=MD-] eu estava a dizer [-ent=MD] internet [ent=MD-] sim [-ent=MD] [ent=MD-] mas [-ent=MD] que é preciso fazer selecção. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] Hoje [-ent=MD] com o computadori ((paragoge)) [ent=MD-] vamos ver [-ent=MD] que há crianças há: es-/ há [ent=MD-] hoje [-ent=MD] colegas vocês colegas que estão aqui [ent=MD-] não [-ent=MD] sabem escrever [ent=MD-] porque [-ent=MD] habituaram ao comp-/ escrever ao computador [ent=MD-] porque [-ent=MD] [ent=MD-] como dizia a Milena [-ent=MD] o computador corrige por si [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] Diz escreve uma palavra [ent=MD-] não consegue [-ent=MD] . Eu estava [ent=MD-] ontem [-ent=MD] a ver alguns alguns trabalhos vi que [ent=MD-] não sabem escrever [-ent=MD] . [ent=MD-] Porquê? [-ent=MD] Em casa estão [ent=MD-] sempre [-ent=MD] no computador. [ent=MD-] Então [-ent=MD] se o professor dá um trabalho para fazer vão no computador [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] Então [-ent=MD] vocês: a pessoa [ent=MD-] não [-ent=MD] domina a escrita [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] Isto vai trazer consequências [Sobreposição de vozes. Uma aluna: negativa] graves negativas no futuro. [ent=MD-] E [-ent=MD] vejam [ent=MD-] depois [-ent=MD] vão fazer [ent=MD-] até [-ent=MD] o nível superior [ent=MD-] não [-ent=MD] vão saber escrever. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] De facto [-ent=MD] a internet é benéfica. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] que esta internet é preciso ser bem usado. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] se nós corremos assistir situações entramos no site em que/ [ent=MD-] porque [-ent=MD] ali há assuntos que não nos dizem respeito. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] há crianças que estão na internet lá em baixo [ent=MD-] agora [-ent=MD] daqui do Colégio entram em todo os sites [ent=MD-] porque [-ent=MD] ali tem sites estão à procura de todos os assuntos. {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] onde é que nós vamos? Que tipo de educação queremos? Que tipo de sociedade nós queremos? {pp} Que

tipo de sociedade {pp} nós queremos? {pp} [ent=MD-] Não [-ent=MD] estaremos a matar a educação?

55.Aluno 6

- Estaremos.

56.Professor

- Estamos a matar a educação. {pp} Será que os nossos pais permitem-nos ver qualquer tipo de filme em casa? [Sobreposição de vozes. Um aluno respondeu: [ent=MD-] não [-ent=MD]] Porquê? [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] diz lá [-ent=MD] .

57.Pryesh

- É para dizer que: (nunca perguntei) ((em voz baixa)).

58.Professor

- [ent=MD-] Nunca [-ent=MD] perguntou a ele [ent=MD-] porquê? [-ent=MD]

59.Aunos vários

- Eu [ent=MD-] já [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Outros alunos: eu [ent=MD-] já [-ent=MD] . Eu [ent=MD-] já [-ent=MD] [ent=MD-] também [-ent=MD] . ((resposta quase em simultâneo))

60.Professor

- [ent=MD-] Já [-ent=MD] . [ent=MD-] Então [-ent=MD] qual foi a resposta?

61.Milena

- Meu pai disse: que nós [ent=MD-] ainda não [-ent=MD] temos capacidade de excluir aquilo que é negativo: extrair aquilo que é positivo. O que nós [ent=MD-] vamos ver [-ent=MD] [ent=MD-] aí [-ent=MD] é aquilo que [ent=MD-] vamos fazer [-ent=MD] [ent=MD-] amanhã [-ent=MD] . Eu quero (...) novelas.

62.Silvio

- Meu pai disse:: (...) filme [ent=MD-] porque: [-ent=MD] nós [ent=MD-] já estamos a entender [-ent=MD] a realidade. Tem coisas que [ent=MD-] não [-ent=MD] podem estar a acontecer-nos. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] [ent=MD-] vamos querer: [-ent=MD] ((paragoge)) contar aquilo que assistimos como uma realidade.

63.Pryesh

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] muitas vezes [ent=MD-] também [-ent=MD] [ent=MD-] senhor professor [-ent=MD] é culpa dos próprios pais [ent=MD-] porque [-ent=MD] há pais que:: [ent=MD-] acho que [-ent=MD] sentem-se envergonhados em falar com os filhos [ent=MD-] né? [-ent=MD] Há muitos casos que os pais sentem-se envergonhados [ent=MD-] só [-ent=MD] compram computador põem internet [ent=MD-] não [-ent=MD] falam que temos estas condições se quiser fazer isso tem estas condições. [ent=MD-] Não [-ent=MD] põem restrições. [ent=MD-] Só [-ent=MD] dão. [ent=MD-] Então [-ent=MD] [ent=MD-] às vezes [-ent=MD] é culpa dos próprios pais. Querem {pp} [ent=MD-] ah: [-ent=MD] boa nova ou:: consigam se quer falar com os filhos.

64.Professor

- Será que a única culpa é de terem vergonha com os filhos? Falar com o seu filho. [ent=MD-] Uhn? [-ent=MD] Que eu saiba [ent=MD-] ahn::: [-ent=MD] há uma determinada idade se é uma menina a uma determinada idade que o pai [ent=MD-] não [-ent=MD] pode dar tatau. {pp} [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] Por exemplo [-ent=MD] ela ((aponta uma aluna)) o pai [ent=MD-] já não [-ent=MD] pode dar tatau. Tem que ser a mãe. Mesmo os jovens a uma determinada idade que a mãe [ent=MD-] já não [-ent=MD] tem poder. Diz que quando faz alguma coisa vou queixar ao teu pai. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] ela sabe que [ent=MD-] não [-ent=MD] tem poder. [ent=MD-] Só [-ent=MD] o pai que pode resolver [ent=MD-] e [-ent=MD] falar com o pai. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] Os pais sempre têm esta possibilidade de falar. Os pais dizem alguma coisa. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] o problema é que nós próprios é que [ent=MD-] não [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] queremos ouvir aquilo que falam os nossos pais. {pp} Televisores [ent=MD-] por exemplo [-ent=MD] será que [ent=MD-] não [-ent=MD] há pais que:: procuram/ chegam há filmes que: que a aprese-/ a a a televisão apresenta filmes de terror [ent=MD-] não sei quê [-ent=MD] . Há pais que tiram crianças da sala o pai tira/ leva/ carrega televisor vai para o quarto. [ent=MD-] Isso não acontece? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Alunos: acontece] [ent=MD-] Porque [-ent=MD] é que fazem isso? {pp} Para si [ent=MD-] não acontece? [-ent=MD] {pp} Há pais que desligam o televisor vão para o quarto. [ent=MD-] Porque isto acontece? [-ent=MD]

65.Pryesh

- Para prevenir os seus filhos [ent=MD-] né? [-ent=MD] do perigo que a vida apresenta.

66.Professor

- Se [ent=MD-] então [-ent=MD] se nós assistimos tudo o importante a a: é como uma festa se vamos a uma festa encontramos lá tudo na mesa. {pp} Tudo. Encontrámos lá bolos biscoitos [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] carnes variedades de

tipos de carne feijoadada [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] tudo cerveja refresco [ent=MD-] então [-ent=MD] a cabe cabe cada um seleccionar aquilo que acha é importante. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] Se alguém usa a internet para a pesquisa escolar [ent=MD-] é muito bonito [-ent=MD] [ent=MD-] é bom [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] se usa internet p'ra encontr-/ procurar outros assuntos que [ent=MD-] não [-ent=MD] dizem respeito ou fala são assuntos esquisitos à nossa realidade [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] Sobretudo pornografias [ent=MD-] não sei quê quê [-ent=MD] [ent=MD-] isto não ajuda [-ent=MD] [ent=MD-] não ajuda em nada [-ent=MD] . [ent=MD-] Não ajuda em nada. [-ent=MD] {pp} Isto [ent=MD-] só apenas [-ent=MD] pode destruir a nossa educação. Nós estamos numa fase [ent=MD-] agora [-ent=MD] de globalização. Estamos numa fase de globalização. [ent=MD-] E:: [-ent=MD] se for a ver estamos a receber novos elementos que nós [ent=MD-] não [-ent=MD] conhecíamos. Estes elementos [ent=MD-] não [-ent=MD] são pacíficos. Pensam o quê quando uma escola é doada computadores [ent=MD-] não sei quê quê [-ent=MD] qual é a finalidade? [ent=MD-] Não [-ent=MD] costumam ouvir que a: governo X apoiou computadores à escola X. Qual é a finalidade? {pp} Qual é a finalidade? [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD]

67.Pryesh

- [ent=MD-] Ahn: [-ent=MD] [ent=MD-] eu acho que: [-ent=MD] quando doa-se computadores para uma escola o objectivo é:: incentivar o estudo através da internet.

68.Professor

- [ent=MD-] Sim [-ent=MD] incentivar o estudo [AB].

69.Aunos vários

- Ao invés de ir p'ra a escola é que ele:: [Sobreposição de vozes. Outro aluno: fazer testes através do computador].

70.Professor

- Podemos fazer testes através de? [Sobreposição de vozes. Alunos: computador] computador. Temos cá/ aqui computadores. Nós tivemos aquele curso de quinze dias. Vocês deviam começar a fazer testes através de computadores respostas [ent=MD-] e tudo aí [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] isso tem as suas implicações. [ent=MD-] Eu disse a: [-ent=MD] a: a professora Manuela Machute {pp} é que nós [ent=MD-] não [-ent=MD] estamos para a realidade {pp} Vocês ficam escravos daquilo [ent=MD-] e [-ent=MD] amanhã vão ser dominados. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] [ent=MD-] a professora me dizia que: [-ent=MD] [ent=MD-] não: [-ent=MD] [ent=MD-] já [-ent=MD] as aulas têm que ser lá. [ent=MD-] Não não não [-ent=MD] . É por isso que os meus trabalhos [ent=MD-] eu não quero trabalhos feitos pelo computador [-ent=MD] . Têm que ser

manuscritos que é p'ra ganharem habilidades. Saberem escrever [ent=MD-] porque [-ent=MD] o computador está: a estragar muita gente. Qualquer tema [ent=MD-] então [-ent=MD] [ent=MD-] agora [-ent=MD] vão [ent=MD-] aí [-ent=MD] na internet dão o tema buscam a cabular. [ent=MD-] Depois [-ent=MD] [ent=MD-] só [-ent=MD] ((faz um gesto com as mãos)) é copyng chapam [ent=MD-] logo [-ent=MD] [ent=MD-] e: [-ent=MD] fazem a capa [ent=MD-] só [-ent=MD] . Nós temos aqui este sistema. {pp} Será esta finalidade de fazer teste dentro do ano o computador a escola Eduardo Mondlane. Será que para fazer testes? Nos tempos ((Expressão usada para se referir ao tempo colonial ou antigamente)) se forem ali no Registo Notariado vão encontrar aquele que que escreve alí na cédula que passa a cédula [ent=MD-] já [-ent=MD] viram a caligrafia dele? Quem [ent=MD-] já [-ent=MD] viu? Como é que é? [Sobreposição de vozes. Alunos: [ent=MD-] não [-ent=MD] . Na minha cédula...] [ent=MD-] Ah: [-ent=MD] na minha cédula na sua cédula como é que é?

71.Silvio

- Está:: como dizer com umas letras estranhas [ent=MD-] assim [-ent=MD] umas letras {pp} difíceis de compreensão de compreender.

72.Professor

- Aqui/ [ent=MD-] Aí [-ent=MD] !

73.Milena

- [ent=MD-] Não [-ent=MD] [ent=MD-] agora [-ent=MD] está muito pior que há muito tempo. Na minha cédula pelo menos tem um (...) [ent=MD-] Agora [-ent=MD] da minha sobrinha [ent=MD-] nem [-ent=MD] para escrever nome foi preciso a minha irmã escrever no papel para esta pessoa passar.

74.Professor

- [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] porquê [-ent=MD] isso? {pp} [ent=MD-] aí [-ent=MD] !

75.Milena

- [ent=MD-] Não sei [-ent=MD] (...) [Sobreposição de vozes. Pryesh: a minha cédula está muito bem.].

76.Professor

- [ent=MD-] Diga [-ent=MD] !

77.Pryesh

- [ent=MD-] Está perfeitamente muito bem [-ent=MD] .

78.Professor

- A sua cédula está? [Sobreposição de vozes. Pryesh: perfeitamente] Perfeitamente. Deve ter apanhado aquele: escrevão ou aquele que estudou lá no tempo colonial quarta classe antiga que até quarta classe antiga devia saber escrever no tempo colonial. Eu/ a minha cédula: eh! ((Termo usado para admiração)) é uma cédula/ a pessoa que escreveu ali eu posso conversar com ele [ent=MD-] só [-ent=MD] tem a quarta ou terceira classe do tempo colonial. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] nós [ent=MD-] ehn? [-ent=MD] [ent=MD-] até [-ent=MD] [ent=MD-] não sei [-ent=MD] se é esta turma [ent=MD-] eh [-ent=MD] enganaram-me jovem e um homem puseram: do sexo feminino ou [Sobreposição de vozes. Uma aluna: foi BI] BI. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] estão a ver [-ent=MD] [ent=MD-] né? [-ent=MD] [ent=MD-] Porque [-ent=MD] [ent=MD-] mais tarde [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] aquilo infecta o computador. Estão a ver aonde estão a acontecer as falhas? A internet é peri-/ [ent=MD-] eu digo [-ent=MD] eh traz (...) traz benefícios para nós [ent=MD-] ehn? [-ent=MD] como o computador outros meios de comunicação [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] tele-/ a televisão [ent=MD-] etc. [-ent=MD] [ent=MD-] ahn [-ent=MD] . Estes computadores que estão a ser oferecidos é que você tem que saber aproveitar se quer usá-los para fazer os seus documentos todos [ent=MD-] não sei quê [-ent=MD] você torna-se escravo [ent=MD-] e por fim nada [-ent=MD] vai saber escrever. {pp} [ent=MD-] Nada [-ent=MD] . É por isso que hoje estão a dizer cédulas [ent=MD-] não sei quê [-ent=MD] a pessoa [ent=MD-] não sabe escrever [-ent=MD] é por causa destas coisas. {pp} É por causa destas coisas. [ent=MD-] Estão a ver [-ent=MD] a televisão como estamos a tirar nossos [ent=MD-] ahn:: [-ent=MD] [ent=MD-] até [-ent=MD] nós: começamos:/ tira-nos nossos apetites. [ent=MD-] Já [-ent=MD] temos apetites esquisitos isto por causa das novelas [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] por causa daqueles (...) na mesa [ent=MD-] né [-ent=MD] . Mesa ali [ent=MD-] e tal [-ent=MD] . [ent=MD-] Já queremos também [-ent=MD] aquele tipo de vivência. Queremos comer/ ter sumos [ent=MD-] não sei quê [-ent=MD] uma coisa que nós {pp} [ent=MD-] não [-ent=MD] temos. {pp} Vossas/ vossos pais se têm filhos estão a dar nomes de novelas Bruno [ent=MD-] ah [-ent=MD] / ouvi ontem a dizer doutor Cló doutor quem a ser chamado doutori ((paragoge)) doutor Cló. Cló Cló [Sobreposição de vozes. um aluno: Clove] doutor Clove. [ent=MD-] Não sei o que quer dizer o que isto significa [-ent=MD] . Quem é este doutor Clove na novela? [ent=MD-] Sim [-ent=MD] [ent=MD-] quero entender [-ent=MD] quem é o doutor Clove na novela?

79.Milena

- É dono de uma fábrica de (cristais).

80.Professor

- Será que este que estava sendo chamado é dono [ent=MD-] não [-ent=MD] tem {pp} [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] tem fábrica. ((risos)) Será por causa disso? [ent=MD-] Não [-ent=MD] tem características de ter fábricas de ter viaturas [ent=MD-] nem nada [-ent=MD] . Será por causa disso doutor Clove mesmo que tem fábrica? [ent=MD-] Mas [-ent=MD] qual é a história exacta dele? Qual o papel que está a desempenhar? [Sobreposição de vozes. Alunos: o papel de bandido] [ent=MD-] Ah [-ent=MD] ! É bandido [ent=MD-] né? [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Aluno: maltrata a esposa]. [ent=MD-] Então [-ent=MD] este senhor deve ser bandido. ((risos)) Deve estar a maltratar a esposa. {pp} Deve estar a maltratar a esposa. [ent=MD-] Então [-ent=MD] {pp} É preciso termos em atenção com estes meios de comunicação a televisão: [ent=MD-] também [-ent=MD] [ent=MD-] ehn? [-ent=MD] Estamos alguns alguns de nós algumas famílias [ent=MD-] já falam [-ent=MD] a maneira brasileira a linguagem o sotaque a brasileiro estão a imitar a maneira de vestir. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] {pp} [ent=MD-] Então [-ent=MD] estamos a consumir alguma coisa. Aquilo [ent=MD-] não [-ent=MD] é preciso consumir tudo. É preciso seleccionar [ent=MD-] e [-ent=MD] ver as coisas (normal). Uma visão crítica. Parecendo que [ent=MD-] não [-ent=MD] pouco aos poucos aquilo está a entrar no nosso sangue. [ent=MD-] E [-ent=MD] está destruindo aquilo que é a nossa educação. [ent=MD-] Eu digo que não podemos [-ent=MD] / Podemos assistir a televisão e:: a novela [ent=MD-] etc [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] saber [ent=MD-] de facto [-ent=MD] seleccionar. Ver que isto aqui é prejudicial. Hoje mesmo um pai vai aceitar que a sua filha ande de calças [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] fora do umbigo de qualquer maneira [ent=MD-] aí [-ent=MD] {pp} com blusinhas [ent=MD-] até [-ent=MD] aqui ((faz um gesto apontando para o umbigo)). Será qual o pai que costuma aconselhar? Furam brincos os jovens furam orelhas ahn.

81.Pryesh

- Para pôr na orelha [ent=MD-] senhor professor [-ent=MD] . Os pais vêm os filhos a usar (...) vêm muitas moças [ent=MD-] assim [-ent=MD] com saias muito curtas (impróprias) e eles têm pais. Muitas vezes os pais vêm as filhas [ent=MD-] assim [-ent=MD] [ent=MD-] e não [-ent=MD] falam.

82.Aluno 6

- Havia outros que falam [ent=MD-] mas [-ent=MD] [ent=MD-] depois [-ent=MD] vão (...) [Sobreposição de vozes. Outro aluno: [ent=MD-] professor [-ent=MD] !] Outros saem com capulana tiram capulana na estrada [AB] ((risos)) [Sobreposição de vozes. uma aluna: por causa dos homens].

83.Milena

- Os que fazem isso [ent=MD-] não [-ent=MD] têm: seu pai [ent=MD-] aí [-ent=MD] p'ra:: dizer o que é certo. Há muita gente que fala [ent=MD-] ah [-ent=MD] mãe [ent=MD-] não é nada [-ent=MD] . [ent=MD-] Ah [-ent=MD]

[ent=MD-] não [-ent=MD] vou respeitar a minha mãe. Meu pai é uma coisa minha mãe é outra. Muitos falam [ent=MD-] assim [-ent=MD] .

84.Pryesh

- [ent=MD-] Agora [-ent=MD] [ent=MD-] acho que [-ent=MD] [ent=MD-] não estou de acordo [-ent=MD] . Nas mulheres as mães [ent=MD-] não [-ent=MD] falam mais [ent=MD-] mas [-ent=MD] os homens [ent=MD-] acho que [-ent=MD] os pais falam mais [ent=MD-] não é [-ent=MD] [ent=MD-] o senhor professor vê assim [-ent=MD] . [Sobreposição de vozes. Um aluno: aqui ninguém me brinca] {pp}.

85.Aunos vários

- Ninguém pensava que as mulheres (...) [Sobreposição de vozes. Outros alunos. [ent=MD-] também não [-ent=MD] / (...) de um modo geral].

86.Professor

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] isto tem a ver com a nossa maneira lá de casa. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] eh eh [-ent=MD] [ent=MD-] eu gosto [-ent=MD] / [ent=MD-] eu quero vos dizer [-ent=MD] que é importante: seleccionar. Senão [ent=MD-] ehn [-ent=MD] vamos passar [ent=MD-] ehn [-ent=MD] a que [ent=MD-] nem seremos brasileiros nem moçambicanos [-ent=MD] . [ent=MD-] Vamos ficar aqui neutros [-ent=MD] . Sem cultura porque para um moç-/ africano ou moçambicano ele [AB] Eu [ent=MD-] não sei [-ent=MD] se vocês [ent=MD-] já [-ent=MD] viram [ent=MD-] eh:: [-ent=MD] eu tenho visto como se chamam aquelas senhoras que tapam: [Sobreposição de vozes: Um aluno: macuas?] [ent=MD-] Não [-ent=MD] ! [Sobreposição de vozes. Outros alunos: muçulmanas] Muçulmanas que tapam: [Sobreposição de vozes. Uma aluna: [ent=MD-] só [-ent=MD] deixam os olhos] os olhos. [Sobreposição de vozes. Uma aluna: [ent=MD-] uhn [-ent=MD]]. Eu pe-/ eu fiz uma pesquisa fui saber com alguém disse-me quando tapam aqui significa: [Sobreposição de vozes. Uma aluna: que estão comprometidas] estão comprometidas. Estão comprometidas. Você [ent=MD-] só [-ent=MD] pode ver esta parte ((indica com os gestos)) [ent=MD-] não é isso [-ent=MD] que deixam: aqui [ent=MD-] assim [-ent=MD] ((aponta com os gestos)). [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] tudo até lá: em baixo [-ent=MD] está tu-/ está compro- metida. É por isso que ela anda/ [ent=MD-] só [-ent=MD] deixa ela anda [ent=MD-] assim [-ent=MD] [ent=MD-] só [-ent=MD] deixa sapatos lá dentro. Isso tudo quem deve ver é o? Mari::do. [ent=MD-] Já [-ent=MD] viram elas [ent=MD-] aí [-ent=MD] no Hospital Central a dizer que estão a padecer de SIDA? {pp} [ent=MD-] Aí [-ent=MD] nas enfermarias vão lá [Sobreposição de vozes. Uma aluna: [ent=MD-] não [-ent=MD] existem]. [ent=MD-] Diga [-ent=MD] !

87.Pryesh

- (...) [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] senhor professor [-ent=MD] [Sobreposição de vozes. Professor: é ocidentalizado] Os muçulmanos eu [ent=MD-] não [-ent=MD] vejo o mundo muçulmano no hospital [Sobreposição de vozes. Professor: [ent=MD-] uhn uhn [-ent=MD]] (...) [ent=MD-] nem [-ent=MD] malária [ent=MD-] não vejo nada [-ent=MD] . {pp} [ent=MD-] nem entendo [-ent=MD] [ent=MD-] porque [-ent=MD] raras pessoas [AB] [ent=MD-] Acho que [-ent=MD] eles têm estas coisas tradicionais deles [ent=MD-] somente [-ent=MD] . {pp} Jeito ((preservativo)).

88.Professor

- [ent=MD-] Então [-ent=MD] para dizer que eles: mantêm a cultura. Eles [ent=MD-] não [-ent=MD] [AB]. Eles [ent=MD-] nem [-ent=MD] assistem [AB]. Eu fui a casa de um deles. Filmes [ent=MD-] não [-ent=MD] é qualquer filme que eles assistem. É aquele filme deles [Sobreposição de vozes. Um aluno: [ent=MD-] sim sim [-ent=MD]]. Se apanhar um muçulmano [ent=MD-] aí [-ent=MD] nas nas discotecas este [ent=MD-] já [-ent=MD] perdeu a identidade. É ocidentalizado. [ent=MD-] Então [-ent=MD] é por isso que este bebe muito. Vai a imperial vai para aonde [ent=MD-] não sei [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] aquele que é original é muito difícil. [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] a educação deles. [ent=MD-] Já [-ent=MD] viram a um enterro de um hindú? [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] Um hindú queimam ali ao lado. É a cultura deles. Queimam lá. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] [ent=MD-] Mas [-ent=MD] nós queremos seguir aquela moda do ocidente. Morreu alguém caixão de quarenta mil ou quarenta milhões. [ent=MD-] Ahn? [-ent=MD] Pôr [ent=MD-] mais [-ent=MD] pôr a família na desgraça [ent=MD-] e depois [-ent=MD] daquele enterro [ent=MD-] nem [-ent=MD] vai ter dinheiro para comer [ent=MD-] e [-ent=MD] onde vai pôr na Cerâmica ((cemitério nos arredores da cidade da Beira)). Este caixão de quarenta milhões na água "quatcha" ((imitação em língua sena do barulho que se produz quando se lança algo na água)). {pp} [ent=MD-] Porquê? [-ent=MD] Estamos a ver isto através de [AB] {pp}. São outros elementos que estamos a consumir Ocidente. [ent=MD-] Eu sei [-ent=MD] . Assistem as novelas. Assistem o televisor na internet [ent=MD-] não sei quê [-ent=MD] . [ent=MD-] Mas [-ent=MD] o que é preciso {pp} seleccionar ver o que é construído. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] se [ent=MD-] não [-ent=MD] fizermos isto a nossa educação vai ficar fragilizada. [ent=MD-] E [-ent=MD] [ent=MD-] já está [-ent=MD] fragilizada. Estes elementos são bons. A internet o televisor são bons. Ajudam-nos a encontrar a pesquisar-se algo que nós [ent=MD-] e: e: [-ent=MD] interessante. [ent=MD-] Mas [-ent=MD] [ent=MD-] também [-ent=MD] destrói bloqueia o pensamento criador {pp} bloqueia o pensamento criador. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] a pessoa ao invés de pesquisar [ent=MD-] e: [-ent=MD] investigar [ent=MD-] ahn? [-ent=MD] usar fontes bibliográficas [ent=MD-] porque [-ent=MD] ali [ent=MD-] já [-ent=MD] na internet tem lá a antena. Internet vai processar tudo [ent=MD-] e [-ent=MD] trazer. É [ent=MD-] só [-ent=MD] pegar aquilo {pp} A internet tem desvantagens e vantagens. O importante é seleccionarmos aquilo que é? [Sobreposição de vozes. Alunos: importante] importante. Que é do nosso i:-/ interesse. Por isso que os computadores [ent=MD-] também [-ent=MD] . Muitos de vocês [ent=MD-] não [-ent=MD]

sabem escrever. [ent=MD-] Porque [-ent=MD] hoje quando os professores dão/ tem um tema aqui estão lá em casa com os computadores. [ent=MD-] Décima segunda classe [-ent=MD] [ent=MD-] não [-ent=MD] sabe escrever. {pp} No futuro [ent=MD-] ehn:: [-ent=MD] [ent=MD-] eu penso que [-ent=MD] {pp} no futuro daqui há dez anos quinze anos o ingresso no Aparelho do Estado [ent=MD-] penso que [-ent=MD] terá que se fazer concurso {pp}. Mesmo na progressão das carreiras profissionais {pp} tem que passar por um concurso. {pp} Hoje [ent=MD-] não [-ent=MD] estamos a nível de concorrermos com um zimbabweano com um malawiano com um tanzaniano com um zambiano. Nosso ensino está muito em baixo. {pp} Está muito abaixo. {pp} Está muito abaixo. ((Fim da aula))

B. LISTA DE MARCADORES DISCURSIVOS

Escola Comercial de Maputo — aula 1

===== PROFESSOR =====

1. aí
2. aí
3. ah:
4. ah:::
5. aliás
6. antes
7. antes
8. a primeira frase
9. a primeira frase
10. a primeira frase
11. a segunda
12. é assim:
13. assim
14. assim
15. assim
16. como eu dizia
17. como por exemplo
18. como por exemplo
19. concordam
20. da segunda
21. da segunda frase
22. depois
23. depois
24. depois
25. depois
26. diga
27. diga
28. dá para perceber que
29. dá para perceber que
30. e::
31. e
32. e
33. e
34. e
35. e
36. e
37. e

- 38. e
- 39. e
- 40. e
- 41. eh:
- 42. eh:
- 43. eh::
- 44. eh::
- 45. eh::
- 46. eh::
- 47. eh::
- 48. eh::
- 49. eh:::
- 50. eh
- 51. eh:
- 52. eh::
- 53. eh::
- 54. eh::
- 55. eh::
- 56. enquanto
- 57. então
- 58. então
- 59. então
- 60. então
- 61. então
- 62. então
- 63. então
- 64. então
- 65. então
- 66. então
- 67. então
- 68. está bem
- 69. está bem
- 70. está bem?
- 71. está certo?
- 72. estão a perceber?
- 73. estão a perceber?
- 74. estão a perceber?
- 75. eu acredito
- 76. eu digo
- 77. eu não sei muito bem
- 78. eu penso que
- 79. já
- 80. já
- 81. já
- 82. já
- 83. logo
- 84. mais
- 85. mais

86. mas
87. mas
88. mas
89. mas
90. mas
91. mas
92. mas
93. muito claro
94. né?
95. né?
96. né?
97. né?
98. né?
99. né?
100. né?
101. né
102. né
103. né
104. na segunda frase
105. não é?
106. não é?
107. não é?
108. não
109. não
110. não
111. não
112. não
113. não
114. não
115. não
116. não
117. não
118. não
119. não
120. não
121. não falta nada?
122. não sabem?
123. não sei como
124. nu é?
125. nu é?
126. nu é?
127. ok
128. o quê?
129. o que
130. o que ??
131. o que é
132. o que??
133. o que é que

134. percebemos
135. perceberam
136. perceberam?
137. por exemplo
138. por exemplo::
139. por favor
140. porque
141. porque
142. primeiro
143. primeiro
144. psiu
145. quer dizer
146. retomando
147. só
148. segundo aquilo que eu estava a dizer
149. segundo ponto
150. sim
151. sim
152. sim
153. sim
154. sim
155. sim
156. sim
157. também
158. vamos
159. vamos continuar
160. vamos corrigir
161. vamos para casa
162. vamos supor que ele diz isto
163. vamos ver o que queria
164. vamos voltar
165. é verdade
166. vocês entendem com aquela frase?
167. voltando aquela questão
168. vou explicar o que está a acontecer

===== alunos =====

1. ahn?
2. depois
3. e
4. já
5. não é
6. não
7. não
8. senhora professora

9. só entendo
10. sim
11. sim
12. sim
13. sim
14. sim
15. s'tora
16. s'tora

Escola Secundária Joaquim Chissano — aula 1

===== professor =====

1. aí
2. aí?
3. aí?
4. acham que
5. acha que
6. acho que
7. afinal
8. agora
9. agora
10. agora
11. agora
12. agora
13. agora
14. agora sim
15. ah:
16. ah
17. ah
18. ah
19. ah
20. ah
21. ah:
22. ah:
23. ah:
24. ah ahn
25. ahn:
26. ahn
27. ahn
28. ahn:
29. ahn:
30. ahn?
31. ai é

32. ai é?
33. ai é
34. ai é
35. ai é?
36. ainda
37. ainda
38. ainda não
39. ainda não
40. ainda não é?
41. ainda não
42. ainda não fez
43. ainda se recordam?
44. aliás
45. aliás?
46. aliás
47. aliás
48. antes
49. antes
50. antes
51. a primeira passagem
52. assim
53. assim
54. assim?
55. assim
56. assim
57. é assim como
58. assim como
59. é assim mesmo?
60. assim mesmo
61. até
62. até
63. até agora
64. atenção
65. atenção
66. atenção atenção
67. atenção, escutem o que a::
68. a turma está de acordo?
69. bom
70. bom
71. bom
72. bom
73. brito
74. claro
75. claro
76. como ainda não?!
77. como disse o nélio
78. continua a falar
79. correcto, o que ele disse?

80. deixa lá entender
81. deixem lá
82. depois
83. depois
84. depois
85. depois
86. depois
87. depois
88. desde o início ao fim
89. e
90. e
91. e
92. e
93. e
94. e
95. e
96. e
97. e
98. e
99. e
100. e
101. e
102. e
103. e
104. e
105. e
106. e
107. e
108. e
109. e
110. e:
111. e ainda
112. e até
113. e então
114. eh
115. eh
116. eh
117. eh
118. eh::
119. eh
120. eh
121. eh:
122. eh:
123. eh:
124. eh:::
125. ehn
126. ehn
127. ehn

128. ela disse o quê mesmo?
129. enfim
130. enfim
131. enfim
132. enquanto
133. entendeu?
134. então
135. então
136. então
137. então
138. então
139. então
140. então
141. então
142. então
143. então
144. então
145. então
146. então
147. então
148. então
149. então
150. então
151. então
152. então
153. então
154. então
155. então
156. então
157. então
158. então
159. então
160. então
161. então
162. então
163. e o que é
164. e o que é que
165. está?
166. esta primeira passagem
167. está bom
168. está bom
169. está claro
170. está correcto
171. estão a entender a minha pergunta?
172. estão de acordo?
173. estão todos a perceber?
174. estás recordado?
175. e também

176. eu acredito
177. eu digo que
178. eu estava a dizer
179. eu imagino
180. eu não conheço
181. eu não percebi
182. eu não vou dar significados das palavras
183. explique melhor
184. faz favori ((paragoge))
185. faz o favor
186. é feio
187. hei
188. hoje é quê
189. hum
190. hum
191. hum?
192. hum
193. hum
194. hum
195. hum?
196. hum?
197. hum?
198. hum ((equivalente a ?sim?))
199. hum hum
200. isto
201. isto significa que
202. já
203. já
204. já
205. já
206. já
207. já
208. já
209. já
210. já
211. já
212. já
213. já
214. já
215. já
216. já agora
217. já aprendeu
218. já está
219. já está
220. já inicia logo por quê?
221. já ouviram?
222. já percebeu valter?
223. já sabem

- 224. junaide
- 225. lá
- 226. logo
- 227. logo
- 228. luciana
- 229. luciana
- 230. luciana
- 231. luciana, né?
- 232. mais
- 233. mais
- 234. mais
- 235. mais
- 236. mais ou menos
- 237. mas
- 238. mas
- 239. mas
- 240. mas
- 241. mas
- 242. mas
- 243. mas
- 244. menos
- 245. né
- 246. né
- 247. né
- 248. né
- 249. né
- 250. né
- 251. né
- 252. né ?
- 253. né?
- 254. né?
- 255. né?
- 256. né?
- 257. né?
- 258. né?
- 259. né?
- 260. né?
- 261. né?
- 262. né?
- 263. né?
- 264. né?
- 265. né?
- 266. né?
- 267. né?
- 268. né?
- 269. né
- 270. né?
- 271. nam, nam, nam

272. nam nam não
273. nem? ((equivalente a ?não é?))
274. nem posso dizer isso
275. não
276. não
277. não
278. não
279. não
280. não
281. não
282. não
283. não
284. não é
285. não é
286. não é
287. não é
288. não é
289. não é
290. não é
291. não é
292. não é?
293. não é?
294. não é?
295. não é?
296. não é?
297. não é?
298. não é?
299. não é?
300. não é?
301. não é?
302. não é?
303. não é?
304. não é?
305. não é?
306. não é?
307. não é?
308. não é?
309. não é?
310. não é?
311. não é?
312. não é?
313. não é?
314. não é?
315. não é?
316. não é?
317. não é?
318. não:
319. não

- 320. não
- 321. não
- 322. não
- 323. não
- 324. não
- 325. não
- 326. não
- 327. não é?
- 328. não é?
- 329. não é?
- 330. não é?
- 331. não é?
- 332. não é?
- 333. não é?
- 334. não:
- 335. não, a ana
- 336. não acha
- 337. não conhecem
- 338. não dá
- 339. não era nada
- 340. não é isso?
- 341. não, não, não
- 342. não outras?
- 343. não outras?
- 344. não querem falar?
- 345. não sabe o que é isso de
- 346. não sabes, não?
- 347. não sei se é isso
- 348. não te lembrás de nada?
- 349. não tens
- 350. ok
- 351. ok:
- 352. okei
- 353. okei ((paragoge))
- 354. okei ((paragoge))
- 355. olhem
- 356. o quê?
- 357. o que é?
- 358. o que é
- 359. o que é que
- 360. o que é que
- 361. o que é que
- 362. o que é que
- 363. o que é que
- 364. o que é que
- 365. o que é que
- 366. o que é que
- 367. o que é que

368. o que é que
369. o que é que
370. o que é que acham?
371. o que é que achas que dá
372. o que é que cada
373. o que quer dizer
374. o que é que significa isso?
375. ou é?
376. ou seja
377. percebeu o quê?
378. pode ajudar?
379. podem tentar explicar
380. por aí em diante
381. por favor
382. porquê?
383. porquê?
384. porque
385. porque
386. porque
387. porque
388. porque
389. porque?
390. porque
391. porque
392. porque
393. porque
394. porque
395. porque é que
396. porque é que
397. porque é que
398. porque é que
399. primeira frase
400. primeiro
401. primeiro
402. primeiro
403. primeiro
404. que
405. que ??
406. que ??
407. que tal?
408. só
409. só
410. só
411. só?
412. só
413. senhor professor
414. sheila
415. sheila

- 416. sim
- 417. sim
- 418. sim
- 419. sim
- 420. sim
- 421. sim
- 422. sim
- 423. sim
- 424. sim
- 425. sim
- 426. sim
- 427. sim
- 428. sim
- 429. sim?
- 430. sim sim
- 431. sim sim
- 432. talvez
- 433. também
- 434. também
- 435. também
- 436. também
- 437. também
- 438. também
- 439. tassim?
- 440. tem o quê?
- 441. titia
- 442. todos estão de acordo?
- 443. todos perceberam
- 444. tudo bem
- 445. uau!
- 446. uau!
- 447. uhn
- 448. uhn
- 449. uhn
- 450. uhn:
- 451. uhn uhn
- 452. um pouco mais alto
- 453. valter
- 454. valter
- 455. valter
- 456. vamos
- 457. vamos
- 458. vamos
- 459. vamos
- 460. vamos
- 461. vamos ao intervalo
- 462. vamos ao texto
- 463. vamos ao texto

464. vamos colocar o determinante
465. vamos colocar um determinante
466. vamos continuar
467. vamos enumerar essas palavras
468. vamos formar uma frase
469. vamos indicar
470. vamos lá
471. veneranda
472. vocês ainda se recordam
473. vocês estão a perceber
474. vocês estão recordados

===== alunos =====

1. acho que
2. acho que
3. agora
4. agora
5. ah
6. ah
7. ah
8. ahn:
9. ainda
10. antes
11. assim
12. até
13. até
14. depois
15. depois que
16. discordo
17. diz
18. e
19. e
20. e
21. e
22. e
23. e
24. e
25. e
26. e:
27. e:
28. e
29. e:
30. eh
31. eh:
32. eh
33. eh:
34. ele é autodiegético porque

35. então
36. então
37. então
38. então
39. então
40. está a mentir
41. e tal
42. e tal
43. e tal
44. e tal
45. e tal
46. eu acho
47. eu acho que
48. eu gosto muito de fazer um diálogo he, he
49. hem
50. hi hi!
51. hi, nada
52. hi, wena! ((em língua changana, do sul de moçambique. tradução literl: eh,
53. u!))
54. hum! ((espantados))
55. hum hum
56. hum hum ((equivalente a não))
57. ih
58. inocência
59. iuh::
60. já
61. já
62. já
63. já
64. já
65. já
66. já:
67. já estás
68. já não
69. lem:bro
70. mais
71. mas
72. mas
73. mas
74. mas
75. né?
76. nélio
77. não
78. não
79. não
80. não
81. não
82. não

83. não
84. não
85. não é
86. não é
87. não
88. não
89. não
90. não
91. não
92. não
93. não
94. não
95. não
96. não
97. não
98. não
99. não
100. não
101. não
102. não
103. não
104. não
105. não
106. não
107. não
108. não
109. não
110. não:
111. não:
112. não:
113. não chora
114. no ((em inglês))
115. não entendi
116. não era nada
117. não pega nada
118. não só
119. não sei
120. não, s'tora
121. nós não ouvimos
122. o primeiro líder
123. o primeiro presidente
124. o que é que
125. ou então
126. porque
127. porque
128. porque
129. porque
130. porque

131. porque
132. porque
133. porque:
134. professora
135. senta, lá pá!
136. silêncio!
137. sim
138. sim
139. sim
140. sim
141. sim
142. sim
143. sim
144. sim
145. sim
146. sim
147. sim
148. sim
149. sim
150. sim
151. sim
152. sim
153. sim
154. sim
155. sim
156. sim
157. sim
158. sim
159. sim
160. sim, é verdade
161. s'tora
162. s'tora
163. s'tora
164. s'tora
165. s'tora
166. s'tora
167. s'tora
168. s'tora
169. s'tora
170. s'tora
171. s'tora
172. s'tora
173. s'tora
174. s'tora
175. s'tora
176. s'tora
177. s'tora
178. s'tora

179. às vezes
180. às vezes
181. talvez
182. também
183. também
184. também
185. também
186. também
187. também
188. uhn
189. uhn::
190. uhn:::
191. uhn
192. valter
193. vamos lá nos comportar bem
194. é verdade

=====

Escola Secundária Joaquim Chissano — aula 2

===== professor =====

1. aí
2. aí
3. agora
4. agora
5. agora
6. agora
7. agora
8. aguinaldo
9. ah:
10. ah:
11. ah:
12. ah:
13. ah
14. ah
15. ah
16. ah:
17. ah:
18. ah:
19. ah:
20. ah ah
21. ahn::
22. ahn?
23. ahn:

24. ainda não
25. ainda não
26. ainda não acabou?
27. aliás
28. antes
29. assim
30. assim:
31. assim?
32. assim não dá
33. assim não dá
34. até
35. deixa lá
36. de novo
37. depois
38. depois
39. depois
40. depois és tu
41. do jeito como estou a ver
42. e
43. e
44. e
45. e
46. e
47. e
48. e:
49. e:
50. e:
51. e
52. e
53. e
54. e
55. e
56. e
57. e
58. eh:
59. eh:
60. eh::
61. eh
62. eh:
63. eh:
64. eh:
65. eh eh eh
66. ela está certa
67. enfim
68. enfim
69. e não
70. então
71. então

72. então
73. então
74. então
75. então
76. então
77. então
78. então
79. então
80. então
81. então
82. então
83. então
84. então
85. então
86. então
87. está bem
88. está bem
89. está bem
90. está bom
91. está bom
92. está certo
93. está errada?
94. etc.
95. etc. e tal
96. eu acho que
97. eu ainda não percebi nada
98. eu já disse
99. eu já não sei
100. eu não estou a perceber
101. fala lá
102. fala lá
103. hum
104. hum?
105. hum?
106. hum?
107. hum?
108. ihm
109. ihm??
110. é isso
111. isto não dá
112. já
113. já
114. já?
115. já
116. já concluiu?
117. já concluiu?
118. já conversaram
119. já fazem?

120. joaquina
121. já sabemos
122. já vamos ver
123. lino
124. mais
125. mais
126. mais?
127. mas
128. mas
129. mas
130. mas
131. mas
132. mas
133. mas
134. mas
135. mas
136. mas
137. mas
138. mauro
139. mauro
140. né
141. né
142. né
143. né?
144. né?
145. né?
146. nam, nam, não
147. nam, nam, não
148. não
149. não
150. não
151. não
152. não
153. não
154. não
155. não
156. não
157. não:o
158. não
159. não
160. não
161. não
162. não é
163. não é
164. não é:
165. não é?
166. não é?
167. não é?

168. não é?
169. não é?
170. não é?
171. não é?
172. não é?
173. não é?
174. não é?
175. não é?
176. não é?
177. não é?
178. não é?
179. não é?
180. não é?
181. não
182. não
183. não
184. não
185. não
186. não::o
187. não
188. não
189. não é
190. não é?
191. não é?
192. não??
193. não dá
194. não dá
195. não dá para perceber
196. não é isso?
197. não quê?
198. não só ela
199. o que é?
200. o que é?
201. o que é isso?
202. o que o
203. o que é que
204. o que é que
205. o que é que
206. o que é que
207. o que é que
208. o que é que
209. o que é que
210. o que é que
211. o que é que
212. o que é que
213. o que é que
214. por exemplo
215. por exemplo

216. por exemplo
217. porquê
218. porque
219. porque
220. porque
221. porque
222. porque é que
223. primeiro
224. primeiro
225. primeiro
226. pronto
227. que tal
228. salmina
229. sheila
230. ó: sheila
231. sim
232. sim
233. sim
234. sim
235. sim
236. sim
237. sim
238. sim
239. sim
240. sim
241. sim
242. sim
243. sim
244. sim
245. sim
246. sim
247. sim
248. sim
249. sim
250. tudo bem
251. uhn
252. uhn
253. vamos
254. vamos
255. vamos continuar
256. vamos continuar
257. vamos deixar
258. vamos deixar
259. vamos escutar
260. vamos escutar
261. vamos escutar
262. vamos escutar
263. vamos lá

- 264. vamos ouvir
- 265. vamos por ordem
- 266. vamos sair
- 267. vamos ver

===== alunos =====

- 1. aí
- 2. aí
- 3. aí
- 4. aí
- 5. aí
- 6. afinal
- 7. afinal?
- 8. afinal
- 9. agora
- 10. agora
- 11. agora
- 12. ah:
- 13. ah
- 14. ah:
- 15. ainda não
- 16. ainda não
- 17. ainda não
- 18. ainda não
- 19. ainda não
- 20. ainda não
- 21. antes
- 22. antes de
- 23. a primeira pergunta
- 24. assim
- 25. é assim
- 26. assim
- 27. assim
- 28. até
- 29. até
- 30. até
- 31. até
- 32. claro
- 33. claro
- 34. claro
- 35. claro
- 36. como assim?
- 37. depois
- 38. depois
- 39. depois
- 40. depois

41. depois
42. e
43. e
44. e
45. e
46. e
47. e
48. e
49. e
50. e
51. e
52. e
53. e
54. e
55. e
56. e
57. e
58. e
59. e
60. eh::
61. eh
62. eh:
63. eh::
64. eh:::
65. ehn::
66. eh pá
67. eh pá
68. eh pá
69. ela pensa isso
70. enquanto
71. então
72. então
73. e porquê?
74. estava a dizer
75. está a voltar outra vez
76. está bom
77. está certo
78. estive a dizer que
79. eu digo
80. eu estava a dizer que
81. eu não concordo
82. eu não sei
83. eu posso dizer
84. eu posso dizer que
85. eu queria compreender bem
86. eu sei
87. eu sei
88. fáira estava a dizer que

-
89. hi
 90. hi
 91. hi:
 92. hi::
 93. iah
 94. iah
 95. ih
 96. ih!
 97. inicialmente
 98. isso aí
 99. já
 100. já
 101. já
 102. já
 103. já
 104. já
 105. já
 106. já
 107. já
 108. já
 109. já
 110. lá
 111. mais
 112. mais
 113. mais
 114. mais ao menos
 115. mas
 116. mas
 117. mas
 118. mas
 119. mas
 120. mas
 121. mas
 122. mas
 123. mas
 124. mas
 125. mas
 126. mas
 127. mas
 128. mas
 129. mas
 130. mas
 131. mas
 132. mas
 133. mas
 134. mas
 135. mas
 136. mas

137. mas
138. mas
139. mas
140. mas
141. mas
142. mas
143. mas
144. mas
145. mas
146. mas
147. mauro
148. mauro
149. né?
150. né
151. nada
152. nada
153. nam:
154. nam nam
155. nem
156. nem
157. nem
158. nem sequer
159. nem sequer
160. nem todos
161. neste caso
162. não
163. não
164. não
165. não
166. não
167. não
168. não
169. não
170. não
171. não
172. não
173. não
174. não
175. não
176. não
177. não
178. não
179. não
180. não
181. não
182. não
183. não
184. não

185. não
186. não
187. não
188. não
189. não
190. não
191. não
192. não
193. não
194. não
195. não
196. não
197. não
198. não
199. não
200. não
201. não
202. não
203. não
204. não
205. não
206. não é?
207. não é?
208. não é?
209. não::
210. não
211. não
212. não
213. não
214. não
215. não
216. não
217. não
218. não
219. não
220. não
221. não
222. não
223. não
224. não
225. não
226. não
227. não
228. não
229. não
230. não
231. não
232. não

- 233. não
- 234. não
- 235. não
- 236. não
- 237. não
- 238. não
- 239. não
- 240. não
- 241. não
- 242. não
- 243. não
- 244. não
- 245. não
- 246. não
- 247. não
- 248. não
- 249. não
- 250. não
- 251. não
- 252. não
- 253. não
- 254. não
- 255. não
- 256. não
- 257. não
- 258. não
- 259. não
- 260. não
- 261. não
- 262. não
- 263. não
- 264. não
- 265. não
- 266. não
- 267. não
- 268. não
- 269. não
- 270. não
- 271. não
- 272. não
- 273. não
- 274. não é caso
- 275. não entendeu
- 276. não está né aí
- 277. não exageramos nada
- 278. não fazem nada
- 279. não fazem nada
- 280. não faz nada

-
281. não faz nada
 282. no fundo
 283. nom nom
 284. nom, nom
 285. nom nom não
 286. não é o caso
 287. não quer
 288. não quer nada
 289. por exemplo
 290. por exemplo
 291. por exemplo
 292. porquê
 293. porquê
 294. porquê
 295. porquê
 296. porquê
 297. porque
 298. porque
 299. porque
 300. porque
 301. porque
 302. porque
 303. porque
 304. porque
 305. porque
 306. porque
 307. porque
 308. porque
 309. porque
 310. porque
 311. porque
 312. porque
 313. porque
 314. porque é que
 315. primeiro
 316. primeiro
 317. professora
 318. quer dizer
 319. quer dizer que
 320. quero concordar com a fáira
 321. quero concordar com a fáira
 322. só
 323. só
 324. sabe
 325. segundo ponto
 326. sei
 327. sim
 328. sim

- 329. sim
- 330. sim
- 331. sim
- 332. sim
- 333. sim
- 334. sim
- 335. sim
- 336. sim
- 337. sim
- 338. sim
- 339. sim
- 340. sim
- 341. sim
- 342. sim
- 343. sim
- 344. sim
- 345. sim
- 346. sim
- 347. sim
- 348. sim
- 349. sim
- 350. sim
- 351. sim
- 352. sim::
- 353. só que
- 354. s'tora
- 355. s'tora
- 356. s'tora
- 357. s'tora
- 358. s'tora
- 359. s'tora
- 360. s'tora
- 361. s'tora
- 362. s'tora
- 363. s'tora
- 364. s'tora
- 365. s'tora
- 366. s'tora
- 367. s'tora
- 368. s'tora
- 369. s'tora
- 370. s'tora
- 371. s'tora
- 372. s'tora
- 373. s'tora
- 374. s'tora
- 375. s'tora
- 376. s'tora

- 377. s'tora
- 378. s'tora
- 379. s'tora
- 380. s'tora
- 381. s'tora
- 382. s'tora
- 383. s'tora
- 384. s'tora
- 385. s'tora
- 386. s'tora
- 387. s'tora
- 388. s'tora
- 389. s'tora
- 390. s'tora
- 391. s'tora
- 392. s'tora, s'tora, s'tora
- 393. às vezes
- 394. às vezes
- 395. também
- 396. também
- 397. também
- 398. também
- 399. também
- 400. também
- 401. também
- 402. também
- 403. também
- 404. uhn
- 405. é verdade
- 406. é verdade
- 407. voltando à ideia inicial

=====

Escola Secundária Josina Machel — aula 1

===== professor =====

- 1. aí
- 2. aí?
- 3. aí
- 4. aí
- 5. aí
- 6. aí

7. aí
8. aí
9. aí
10. aí
11. aí
12. aí
13. aí
14. aí
15. aí
16. aí
17. aí
18. aí
19. aí
20. aí
21. aí
22. aí
23. aí
24. aí
25. é aceitável ??
26. acho que
27. acho que
28. agora?
29. ah::
30. ah::
31. ah::
32. ah::
33. ah:::: ah:
34. ah ahn
35. ahn?
36. ahn?
37. ahn?
38. ahn?
39. a seguir
40. a seguir
41. a seguir
42. a seguir
43. a seguir
44. assim
45. até
46. concordam??
47. depois
48. depois
49. diga
50. diga
51. diga
52. diga
53. diga:
54. diga:

-
55. diga?
 56. diga?
 57. diga.
 58. e:
 59. e::
 60. e
 61. e
 62. e
 63. e
 64. e
 65. e
 66. e
 67. e
 68. e
 69. e
 70. e
 71. e
 72. e
 73. e
 74. e
 75. e
 76. e?
 77. e depois?
 78. eh:
 79. eh:
 80. eh::
 81. eh:::
 82. eh::
 83. em primeiro lugar
 84. em primeiro lugar
 85. então
 86. então
 87. então
 88. então
 89. então
 90. então
 91. então
 92. então
 93. então
 94. então
 95. então
 96. então
 97. então
 98. então
 99. então
 100. então
 101. então
 102. então

103. então
104. então
105. então
106. então
107. então
108. então
109. então
110. então
111. então
112. então
113. então
114. esmeralda
115. esmeralda
116. estamos a ouvir
117. está a ver?
118. está bem?
119. está bem
120. está bom
121. está bom
122. está bom
123. está bom
124. está bom
125. está bom
126. está bom
127. está bom
128. está bom?
129. está bom?
130. está bom?
131. está bom?
132. está bom?
133. está bom?
134. está correcto
135. está correcto
136. está correcto
137. está correcto ou não está?
138. estão a perceber?
139. estão correctos
140. eu conheço as pessoas que trabalham
141. eu não disse que conhecia já?
142. eu não disse que os textos não estão correctos
143. eu não posso saber
144. eu não te posso dizer nada
145. eu vou chamar
146. eu vou indicar
147. eu vou vos mandar ler
148. gustavo.
149. hum?
150. já

151. já
152. já
153. já
154. já dei oportunidade
155. já estão feitos ou não?
156. já passaram os textos?
157. já passaram o texto?
158. já sabia
159. leo
160. mais
161. mais
162. mais
163. mais
164. mais
165. mais
166. mais
167. mais
168. mais
169. mais
170. mais?
171. mais?
172. mais?
173. mas
174. mas
175. mas
176. mas
177. mas
178. mas
179. mas
180. muito bem
181. né?
182. né?
183. né?
184. nem vale a pena
185. não é?
186. não é?
187. não é?
188. não é?
189. não é?
190. não é?
191. não é?
192. não é?
193. não é?
194. não é?
195. não é?
196. não é?
197. não é?
198. não é?

199. não é?
200. não é?
201. não é?
202. não
203. não
204. não
205. não
206. não
207. não
208. não
209. não
210. não
211. não
212. não
213. não
214. não
215. não
216. não
217. não
218. não
219. não
220. não
221. não
222. não
223. não
224. não
225. não
226. não
227. não
228. não
229. não é?
230. não é?
231. não é assim?
232. não é assim?
233. não entendi
234. no fim
235. no fundo, no fundo
236. no início
237. não é isso?
238. não é isto?
239. nom: nom:
240. não percebi
241. não percebi
242. não quer dizer
243. não vale a pena
244. nu é
245. nu é?
246. nu é?

247. nu é?
248. nu é?
249. nu é?
250. nu: nu é?
251. oh:
252. ok
253. ok
254. ok
255. ok
256. ok
257. ok
258. o quê?
259. o quê?
260. o quê?
261. o quê?
262. o quê?
263. o quê?
264. o quê?
265. o quê?
266. o quê?
267. o quê?
268. o quê?
269. o quê?
270. o que é
271. o que
272. o que é que
273. o que é que
274. o que é que
275. o que é que
276. o que é que
277. o que é que
278. o que é que
279. o que é que
280. o que é que
281. o que é que diz?
282. ou então
283. ouviu ou não?
284. pode ser
285. por acaso conseguiram aperceber ou perceber qual é o produto?
286. por exemplo
287. porque
288. porque
289. porque
290. porque
291. porque é que
292. primeiro
293. pronto
294. quê?

- 295. quê?
- 296. quê?
- 297. só?
- 298. só
- 299. só
- 300. sabes quem disse?
- 301. sim
- 302. sim
- 303. sim
- 304. sim
- 305. sim
- 306. sim
- 307. sim
- 308. sim
- 309. sim
- 310. sim
- 311. sim
- 312. sim
- 313. sim
- 314. sim
- 315. sim
- 316. sim
- 317. sim
- 318. sim
- 319. sim
- 320. sim
- 321. sim
- 322. sim
- 323. sim
- 324. sim
- 325. sim
- 326. também
- 327. também
- 328. também
- 329. também
- 330. também
- 331. também
- 332. tudo bem
- 333. uh hum
- 334. uh hum
- 335. uhn
- 336. uhn
- 337. uhn
- 338. uhn
- 339. uhn
- 340. uhn
- 341. uhn
- 342. uhn

-
343. uhn
 344. uhn
 345. uhn
 346. uhn:
 347. uhn:
 348. uhn:
 349. uhn:
 350. uhn::
 351. uhn?
 352. uhn?
 353. uhn?
 354. uhn?
 355. uhn?
 356. uhn?
 357. uh uhn
 358. vale a pena
 359. vamos
 360. vamos
 361. vamos
 362. vamos
 363. vamos ??
 364. vamos analisar
 365. vamos continuar assim
 366. vamos dar continuidade
 367. vamos encerrar
 368. vamos lá
 369. vamos lá
 370. vamos lá
 371. vamos lá
 372. vamos lá
 373. vamos lá
 374. vamos lá
 375. vamos lá:
 376. vamos lá chamar
 377. vamos lá chamar
 378. vamos ler
 379. vamos lá ler
 380. vamos lá ouvir
 381. vamos ouvir
 382. vamos ouvir
 383. vamos ouvir
 384. vamos passar os anúncios
 385. vamos transcrever
 386. vocês estão a ouvir?
 387. zito

===== alunos =====

1. acho que é isso
2. bom
3. e
4. e
5. e
6. e
7. ele nunca quer saber se é bom ou mau
8. ele só quer vender só
9. está bom
10. eu acho que
11. isto aí?
12. mas
13. né
14. né
15. né
16. não
17. não::
18. não
19. não
20. não
21. não:
22. não quer saber se o produto é bom ou não
23. sim
24. sim
25. sim
26. sim
27. sim
28. sim
29. sim
30. sim
31. sim
32. sim
33. sim:
34. sim:
35. sim sim
36. sim sim
37. sim sim
38. só já está?
39. s'tora
40. s'tora

Escola Secundária Josina Machel — aula 2

===== professor =====

1. aí
2. aí
3. aí
4. aí
5. aí
6. aí
7. aí
8. aí
9. aí
10. aí
11. aí
12. aí
13. aí
14. aí
15. aí
16. aí
17. aí
18. aí
19. aí
20. aí
21. aí
22. aí
23. aí
24. aí
25. aí
26. aí
27. aí
28. aí
29. aí
30. acho que
31. acho que
32. acho que
33. acho que
34. acho que dá para concluirmos rapidamente a correcção
35. agora
36. agora
37. agora
38. agora
39. agora
40. agora

41. agora
42. agora
43. agora
44. agora
45. agora
46. agora
47. agora
48. agora
49. agora
50. agora
51. agora
52. ah:
53. ah:
54. ah:
55. ah:
56. ah
57. ahn?
58. ahn?
59. ahn
60. ahn
61. ahn
62. ahn
63. ahn
64. ahn?
65. ahn?
66. ahn?
67. ai é?
68. ainda não
69. ainda não
70. ainda não voltou?
71. ó albert
72. albertina
73. albertina
74. aliás
75. aliás
76. aliás
77. antes de
78. antes de
79. antes de escrever
80. antes de ler
81. antes disso
82. a oração seguinte
83. a outra primeira
84. a primeira
85. a primeira
86. a primeira
87. a primeira
88. a primeira

89. a primeira
90. a primeira
91. a primeira
92. a primeira
93. a primeira oração
94. a primeira oração
95. a primeira oração
96. a primeira oração
97. a primeira oração
98. a primeira oração
99. a primeira oração
100. a primeira oração
101. a primeira oração
102. a primeira oração
103. a primeira oração
104. a primeira oração
105. a primeira oração
106. a primeira oração
107. a primeira oração?
108. a primeira oração
109. a primeira oração
110. a primeira posição
111. a professora já chamou atenção a isso
112. a professora já disse
113. a professora já disse
114. a professora precisa de explicar
115. a próxima aula
116. a próxima aula
117. a seguir
118. a segunda
119. a segunda
120. a segunda
121. a segunda
122. a segunda
123. a segunda
124. a segunda
125. a segunda
126. a segunda
127. a segunda oração
128. a segunda oração
129. a segunda oração
130. a segunda oração
131. a segunda oração
132. a segunda oração
133. a segunda oração
134. a segunda oração
135. a segunda oração
136. a segunda oração

137. a segunda oração
138. a segunda oração
139. a segunda oração
140. a segunda oração?
141. assim
142. assim
143. assim
144. assim
145. assim
146. assim
147. assim
148. assim
149. assim
150. assim
151. assim
152. assim
153. assim mesmo
154. até
155. atenção
156. atenção
157. atenção
158. atenção
159. atenção
160. atenção
161. atenção
162. atenção
163. atenção
164. atenção
165. atenção ao qua:dro
166. atenção atenção
167. atenção à correcção da f7
168. atenção para todos
169. a verdade é que a turma vai ter que fotocopiar este aviso
170. chefe
171. cláudio
172. é claro
173. concordam?
174. concordam?
175. concordam com aresposta?
176. da primeira oração
177. da segunda oração
178. da segunda oração
179. da segunda oração
180. deixa lá um pouco
181. depois
182. depois
183. depois
184. depois

-
185. depois de
 186. de primeira mão
 187. desta maneira
 188. devem prestar atenção
 189. diga
 190. diz lá
 191. diz lá
 192. dá lá exemplo
 193. dá lá exemplo
 194. dá lá o telefone
 195. dá lá um exemplo
 196. e
 197. e
 198. e
 199. e
 200. e
 201. e
 202. e
 203. e
 204. e
 205. e
 206. e
 207. e
 208. e
 209. e
 210. e
 211. e
 212. e
 213. e
 214. e
 215. e
 216. e
 217. e
 218. e
 219. e
 220. e
 221. e
 222. e
 223. e
 224. e
 225. e
 226. e
 227. e
 228. e
 229. e
 230. e
 231. e
 232. e

233. e
234. e
235. e
236. e
237. e
238. e
239. e
240. e
241. e
242. e
243. e
244. e
245. e
246. e
247. e
248. e
249. e
250. e
251. e
252. e
253. e
254. e
255. e
256. e
257. e
258. e
259. e
260. e
261. e
262. e
263. e
264. e
265. e
266. e
267. e
268. e
269. e
270. e
271. e
272. e
273. e
274. e
275. e
276. e
277. e
278. e
279. e
280. e

281. e
282. eh:
283. eh:
284. eh:
285. eh::
286. eh::
287. eh::
288. eh
289. eh
290. eh
291. eh
292. eh
293. eh
294. eh
295. eh
296. eh:
297. eh eh
298. eh eh
299. eh eh
300. eh eh
301. eh eh
302. ehn
303. ehn
304. ehn
305. ehn
306. ehn
307. ehn
308. ehn?
309. ehn?
310. ela dizia que
311. ele não acredita
312. eles têm razão
313. em algum momento
314. em primeiro lugar
315. em primeiro lugar
316. em primeiro lugar
317. em segundo lugar
318. em segundo lugar
319. e não
320. e não
321. entendi?
322. entendi?
323. então
324. então
325. então
326. então
327. então
328. então

- 329. então
- 330. então
- 331. então
- 332. então
- 333. então
- 334. então
- 335. então
- 336. então
- 337. então
- 338. então
- 339. então
- 340. então
- 341. então
- 342. então
- 343. então
- 344. então
- 345. então
- 346. então
- 347. então
- 348. então
- 349. então
- 350. então
- 351. então
- 352. então
- 353. então
- 354. então
- 355. então
- 356. então
- 357. então
- 358. então
- 359. estamos combinados?
- 360. está a perceber?
- 361. está a responder bem
- 362. esta segunda oração
- 363. está atento
- 364. está a ver como não faz trabalho de casa
- 365. está bem?
- 366. está bom
- 367. está bom
- 368. está certa a classificação?
- 369. está certa a resposta dele ou não está?
- 370. está certamente identificado
- 371. está certo ou não está?
- 372. está claro?
- 373. está claro?
- 374. estão a ver
- 375. eu acho que dá
- 376. eu acho vicente não percebeu a pergunta

377. eu agora quero saber
378. eugénio
379. eu queria saber
380. eu quero ler isso
381. eu quero perceber
382. eu quero ver bem isso
383. eu quero ver isso
384. eu quero ver os trabalhos
385. eu vou dar uma chance ao vicente
386. fala antes de escrever
387. ficarem por aí
388. ó inocência
389. ó inocência
390. ó inocência
391. ó inocência
392. inocência
393. inocência
394. inocência
395. inocência
396. inocência
397. inocência
398. inocência
399. isso não é razão
400. isto é
401. ivo
402. ivo
403. ivo
404. ivo
405. ivo
406. ivo
407. já
408. já
409. já
410. já
411. já acabou?
412. já apagou
413. já delimitado
414. já especificado
415. já especificado
416. já especificado
417. já está?
418. joel
419. joelco
420. já tinha apresentado
421. já tínhamos conseguido
422. laila
423. laila
424. logo

- 425. logo
- 426. mabeibe
- 427. mabeibe
- 428. mabeibe
- 429. mabeibe
- 430. mabeibe
- 431. mabeibe
- 432. mais?
- 433. mais
- 434. mais
- 435. mais
- 436. mais
- 437. mais
- 438. mais
- 439. mais
- 440. mais dois paus de gig
- 441. mais nada
- 442. mais nada
- 443. mais ou menos independentes
- 444. mais uma vez
- 445. malique
- 446. malique
- 447. malique
- 448. malvo
- 449. marique
- 450. mas
- 451. mas
- 452. mas
- 453. mas
- 454. mas
- 455. mas
- 456. mas
- 457. mas
- 458. mas
- 459. mas
- 460. mas
- 461. mas
- 462. mas
- 463. mas
- 464. mas
- 465. mas
- 466. mas
- 467. mas
- 468. mas
- 469. mas
- 470. mebeibe
- 471. menina
- 472. menino

473. meninos
474. meninos
475. meninos
476. meninos
477. meninos
478. menos aparecem no quadro
479. menos barulho
480. menos barulho
481. menos barulho
482. menos barulho
483. menos barulho
484. menos comentário
485. menos conversa
486. menos conversa
487. menos conversa
488. menos conversa
489. menos conversa
490. mário
491. né?
492. né?
493. nada
494. nam nam nam não
495. na primeira
496. na primeira
497. na primeira
498. na primeira oração
499. na próxima aula
500. na próxima aula
501. na segunda
502. na segunda
503. na segunda oração
504. na segunda oração
505. na segunda oração
506. na verdade
507. na verdade
508. nessa ordem de ideias
509. nesta ordem de ideias
510. neta
511. não
512. não
513. não
514. não é?
515. não é?
516. não é?
517. não
518. não
519. não
520. não

- 521. não
- 522. não
- 523. não
- 524. não
- 525. não
- 526. não
- 527. não
- 528. não
- 529. não
- 530. não
- 531. não
- 532. não
- 533. não
- 534. não
- 535. não
- 536. não
- 537. não
- 538. não
- 539. não
- 540. não
- 541. não
- 542. não
- 543. não
- 544. não
- 545. não
- 546. não
- 547. não
- 548. não
- 549. não
- 550. não
- 551. não
- 552. não
- 553. não
- 554. não
- 555. não
- 556. não
- 557. não
- 558. não
- 559. não
- 560. não
- 561. não
- 562. não
- 563. não
- 564. não
- 565. não
- 566. não
- 567. não
- 568. não

-
569. não
 570. não
 571. não
 572. não
 573. não
 574. não
 575. não
 576. não
 577. não
 578. não
 579. não
 580. não
 581. não
 582. não
 583. não
 584. não
 585. não
 586. não
 587. não
 588. não
 589. não
 590. não
 591. não
 592. não
 593. não
 594. não
 595. não
 596. não
 597. não
 598. não
 599. não
 600. não dá
 601. não dá??
 602. não dê ouvidos
 603. não dá para ver isso?
 604. não entendeu?
 605. não entendi
 606. não entendi
 607. não entendi
 608. não é isso?
 609. não é isso?
 610. não é isso?
 611. não é mesma
 612. não é não forma verbal
 613. não percebi
 614. no primeiro quadro
 615. não sabe ainda?
 616. no segundo

- 617. no segundo lugar
- 618. não sei
- 619. não é verdade
- 620. nós devemos prestar atenção
- 621. nós não sabemos?
- 622. nós vamos trabalhar
- 623. nós vamos usar na próxima aula
- 624. nu é?
- 625. nu é?
- 626. nu é?
- 627. nu é?
- 628. nu é?
- 629. nu é?
- 630. nu é?
- 631. nu é?
- 632. o facto de
- 633. ofélia
- 634. olha
- 635. olha
- 636. olha
- 637. olha
- 638. olha
- 639. olha
- 640. olha
- 641. olha
- 642. olha
- 643. olha
- 644. olha lá
- 645. o primeiro lugar
- 646. o quê?
- 647. o quê?
- 648. o quê?
- 649. o quê?
- 650. o quê?
- 651. o que
- 652. o que
- 653. o que
- 654. o que
- 655. o que é
- 656. o que é
- 657. o que??
- 658. o que aconteceu aqui
- 659. o que é isso?
- 660. o que é isso?
- 661. o que é isto
- 662. o que é que
- 663. o que é que
- 664. o que é que

665. o que é que
666. o que é que
667. o que é que
668. o que é que
669. o que se passa
670. o que se passa?
671. é o que vocês devem prestar atenção
672. o segundo lugar
673. o segundo lugar
674. os outros todos vão prestar atenção nos seus cadernos
675. os primeiros lugares
676. os primeiros lugares
677. os primeiros lugares
678. percebeu?
679. pois
680. por aí mesmo
681. por exemplo
682. por exemplo
683. por favor
684. por favor
685. porquê?
686. porquê
687. porquê
688. porquê
689. porquê
690. porquê
691. porquê
692. porquê
693. porquê
694. porquê?
695. porquê?
696. porque
697. porque
698. porque
699. porque
700. porque
701. porque
702. porque
703. porque
704. porque
705. porque
706. porque
707. porque
708. porque
709. porque
710. porque
711. porque
712. porque

- 713. porque
- 714. porque
- 715. porque
- 716. porque é que
- 717. porque é que
- 718. porque é que
- 719. porque é que
- 720. porque é que
- 721. porque é que não ficas atento?
- 722. prestaram atenção à ideia da vaca?
- 723. prestar um pouco de atenção
- 724. primeira
- 725. primeira
- 726. primeira
- 727. primeira
- 728. primeira e não primeiro
- 729. primeira e não primeiro oração
- 730. primeira oração
- 731. primeira oração
- 732. primeira oração
- 733. primeira oração
- 734. primeira oração
- 735. primeira oração
- 736. primeira oração
- 737. primeira oração
- 738. primeira oração
- 739. primeira oração
- 740. primeira oração
- 741. primeira oração
- 742. primeira oração
- 743. primeira oração
- 744. primeira oração
- 745. primeira oração
- 746. primeira oração
- 747. primeira oração
- 748. primeira oração
- 749. primeira oração
- 750. primeira oração
- 751. primeira oração
- 752. primeira oração
- 753. primeira oração
- 754. primeira oração
- 755. primeira oração
- 756. primeira oração?
- 757. primeira oração?
- 758. primeira oração?
- 759. primeira oração?
- 760. primeira oração?

-
761. primeira oração?
 762. primeiro
 763. primeiro
 764. primeiro
 765. primeiro
 766. primeiro
 767. primeiro
 768. psiu
 769. quê?
 770. quê?
 771. é que ela dizia
 772. responderam muito bem
 773. rogério
 774. rogério
 775. só
 776. só
 777. só
 778. só
 779. só
 780. só
 781. só
 782. só
 783. só
 784. só
 785. só
 786. só
 787. só
 788. só
 789. samito
 790. samito
 791. samito
 792. samito
 793. samito
 794. samito
 795. samuel
 796. segunda
 797. segunda
 798. segunda oração
 799. segunda oração
 800. segunda oração
 801. segunda oração
 802. segunda oração
 803. segunda oração
 804. segunda oração?
 805. segunda oração?
 806. segunda oração?
 807. segunda oração?
 808. segundo

- 809. seja breve
- 810. seja breve
- 811. seja breve
- 812. seja breve
- 813. silda
- 814. sim
- 815. sim
- 816. sim
- 817. sim
- 818. sim
- 819. sim
- 820. sim
- 821. sim
- 822. sim
- 823. sim
- 824. sim
- 825. sim
- 826. sim
- 827. sim
- 828. sim
- 829. sim
- 830. é subordinada relativa? é isso?
- 831. também
- 832. tânia
- 833. tânia
- 834. tânia
- 835. tânia
- 836. tânia
- 837. tânia
- 838. todos vão prestar atenção
- 839. uhn
- 840. uhn
- 841. uhn
- 842. uhn
- 843. uhn?
- 844. uhn?
- 845. uhn?
- 846. uhn?
- 847. uhn?
- 848. uhn hum
- 849. vê
- 850. vacha
- 851. vacha
- 852. valda
- 853. valda
- 854. valda
- 855. valda
- 856. ó valda

-
857. valda
 858. vamos
 859. vamos
 860. vamos
 861. vamos
 862. vamos
 863. vamos
 864. vamos
 865. vamos
 866. vamos
 867. vamos
 868. vamos
 869. vamos
 870. vamos
 871. vamos
 872. vamos
 873. vamos
 874. vamos
 875. vamos
 876. vamos
 877. vamos
 878. vamos
 879. vamos a alínea?
 880. vamos as orações
 881. vamos classificar
 882. vamos classificar
 883. vamos classificar
 884. vamos concluir
 885. vamos consultar a ficha
 886. vamos consultar a ficha
 887. vamos corrigindo a resposta
 888. vamos corrigir o trabalho de casa
 889. vamos deixar o "aviso" sobre a carteira
 890. vamos deixar o trabalho sobre a carteira
 891. vamos encontrar
 892. vamos fazer isso na próxima aula
 893. vamos introduzir
 894. vamos lá
 895. vamos lá
 896. vamos lá
 897. vamos lá
 898. vamos lá acertar
 899. vamos lá apresentar os "avisos"
 900. vamos lá classificar
 901. vamos lá consultar a ficha
 902. vamos lá corrigir
 903. vamos lá corrigir a resposta
 904. vamos lá corrigir isso aí

- 905. vamos lá deixar sobre a carteira
- 906. vamos lá falar
- 907. vamos lá fazer
- 908. vamos lá fazer isso
- 909. vamos lá fazer isso
- 910. vamos lá fazer isso aí
- 911. vamos lá olhar
- 912. vamos lá ouvir
- 913. vamos lá prestar
- 914. vamos lá prestar atenção
- 915. vamos lá prestar atenção
- 916. vamos lá prestar atenção
- 917. vamos lá prestar atenção
- 918. vamos lá prestar atenção
- 919. vamos lá prestar atenção
- 920. vamos lá prestar atenção
- 921. vamos lá recordar
- 922. vamos lá ser breves
- 923. vamos lá ser breves
- 924. vamos lá ser breves
- 925. vamos lá ser breves
- 926. vamos lá ser breves
- 927. vamos na correcção?
- 928. vamos observar
- 929. vamos ocupar
- 930. vamos ocupar
- 931. vamos ouvir
- 932. vamos pensar na classificação daquelas orações
- 933. vamos prestar atenção
- 934. vamos prestar atenção
- 935. vamos prestar atenção
- 936. vamos prestar atenção
- 937. vamos prestar atenção
- 938. vamos reagir
- 939. vamos reagir
- 940. vamos recordar
- 941. vamos sentar
- 942. vamos sublinhar
- 943. vamos suprimir um elemento
- 944. vamos trabalhar
- 945. vamos trabalhar neste anúncio
- 946. vamos usar o trabalho dela
- 947. veja só
- 948. é verdade, mabeibe?
- 949. vicente
- 950. vicente não está a perceber a pergunta
- 951. vocês não quiseram trazer o texto

===== alunos =====

1. ah:
2. ah:
3. ah ah
4. a primeira oração
5. a primeira oração
6. a segunda.
7. depois
8. e
9. e
- 10.eh
- 11.eh
- 12.eh
- 13.está errado.
- 14.eu acho que
- 15.ih::
- 16.já passámos
- 17.né?
- 18.né?
- 19.né?
- 20.na primeira oração
- 21.na primeira oração
- 22.não
- 23.não
- 24.não
- 25.não
- 26.não
- 27.não
- 28.não
- 29.não
- 30.não
- 31.não
- 32.não
- 33.não
- 34.não
- 35.não
- 36.não
- 37.não
- 38.não
- 39.não
- 40.não acertou
- 41.não conclui
- 42.no segundo
- 43.não sei
- 44.oh
- 45.porque
- 46.porque

- 47.porque
- 48.porque
- 49.porque
- 50.primeira
- 51.primeira oração
- 52.primeira oração
- 53.primeira oração
- 54.primeira oração
- 55.primeira oração
- 56.primeira oração
- 57.primeira oração
- 58.primeira oração
- 59.primeira oração
- 60.primeira oração
- 61.primeira oração
- 62.primeira oração
- 63.primeira oração
- 64.primeira oração
- 65.primeira oração
- 66.primeira oração
- 67.primeira oração
- 68.professora
- 69.professora
- 70.só
- 71.segunda oração
- 72.segunda oração
- 73.segunda oração
- 74.segunda oração
- 75.segunda oração
- 76.sim
- 77.sim
- 78.sim
- 79.sim
- 80.sim
- 81.sim
- 82.sim
- 83.sim
- 84.sim
- 85.sim
- 86.sim
- 87.sim
- 88.s'tora
- 89.s'tora
- 90.s'tora
- 91.s'tora
- 92.s'tora
- 93.s'tora
- 94.s'tora

- 95.s'tora
- 96.também
- 97.você

=====

Escola Secundária Nelson Mandela — aula 1

===== professor =====

- 1. aí
- 2. acham que está errado?
- 3. acho que
- 4. agora
- 5. ah ahn
- 6. ah ahn
- 7. ah ham
- 8. ah ham
- 9. ah ham
- 10. ahn:
- 11. ahn?
- 12. apenas
- 13. até
- 14. atenção
- 15. coloquem como exemplo
- 16. coloquem como exemplo
- 17. coloquem como exemplo
- 18. coloquem este outro exemplo
- 19. coloquem todo este exemplo
- 20. como exemplo
- 21. de quê?
- 22. de quê?
- 23. de quê?
- 24. diga
- 25. e
- 26. e
- 27. e
- 28. e
- 29. e
- 30. e
- 31. e
- 32. e
- 33. e
- 34. e
- 35. e

- 36. e
- 37. e
- 38. e
- 39. e
- 40. e
- 41. e
- 42. e
- 43. e
- 44. e
- 45. e
- 46. entenderam?
- 47. então
- 48. então
- 49. então
- 50. então
- 51. então
- 52. então
- 53. então
- 54. então
- 55. então
- 56. então
- 57. então
- 58. então
- 59. então
- 60. então
- 61. está bom
- 62. está bom
- 63. está certo
- 64. está certo?
- 65. está certo?
- 66. está certo?
- 67. está certo?
- 68. está certo?
- 69. está certo?
- 70. está certo?
- 71. está certo?
- 72. está certo?
- 73. está certo?
- 74. está certo?
- 75. está certo?
- 76. está certo?
- 77. está certo?
- 78. está certo ou está errado?
- 79. está certo ou está errado?
- 80. está certo ou está errado?
- 81. está certo ou está errado?
- 82. está certo ou está errado?
- 83. está certo ou está errado?

84. está certo ou está errado?
85. está certo ou está errado?
86. está correcta
87. está correcta
88. está correcta?
89. está correcta ou não?
90. está correcto
91. está correcto
92. está estranho
93. estão a perceber vocês?
94. exemplo
95. já
96. já
97. já ??
98. já ??
99. mais
100. mais
101. mais
102. mais
103. mais
104. mais
105. mais
106. mais alguém?
107. mas
108. mas
109. mas
110. mas
111. mas
112. mas
113. mas
114. mas
115. né
116. né
117. né
118. né
119. né
120. na aula passada
121. nem.
122. neste caso
123. neste caso
124. não
125. não é
126. não
127. não
128. não
129. não
130. não
131. não

132. não
133. não
134. não
135. não
136. não
137. não
138. não
139. não
140. não está certo?
141. não fez?
142. no fundo
143. não é isso?
144. não é isso?
145. é o quê?
146. o quê?
147. o quê?
148. o quê?
149. o quê?
150. o que ??
151. o que ??
152. o que ??
153. o que é?
154. o que??
155. o que ??
156. o que ??
157. o que ??
158. o que ??
159. o que acharam ??
160. é ou não é?
161. perceberam
162. perceberam
163. perceberam ??
164. perceberam ??
165. perceberam?
166. perceberam?
167. perceberam??
168. podemos tomar como outro exemplo
169. por acaso está bem?
170. por exemplo
171. porquê?
172. porquê?
173. porque
174. porque é que
175. psiu
176. psiu
177. psiu
178. psiu
179. psiu

180. psiu
181. psiu
182. psiu
183. psiu
184. psiu
185. psiu
186. psiu
187. psiu
188. psiu
189. psiu
190. psiu
191. psiu
192. psiu
193. psiu
194. psiu::
195. psiu!
196. psiu.
197. qual é que está correcto ali?
198. quem é que acha que está incorrecta?
199. quem é que acha que está incorrecta?
200. quem é que acha que está incorrecto?
201. quem é que acha que está incorrecto?
202. só
203. silêncio
204. silêncio
205. silêncio
206. silêncio:
207. silêncio:
208. silêncio
209. silêncio
210. silêncio
211. silêncio
212. silêncio
213. silêncio
214. silêncio
215. silêncio
216. silêncio
217. silêncio
218. silêncio:
219. silêncio:
220. silêncio:
221. silêncio:
222. silêncio:
223. silêncio::
224. sim
225. sim
226. sim
227. sim

- 228. sim
- 229. sim
- 230. sim
- 231. sim
- 232. sim
- 233. sim
- 234. sim
- 235. sim
- 236. sim
- 237. sim
- 238. sim
- 239. sim
- 240. sim
- 241. sim
- 242. sim
- 243. sim
- 244. sim
- 245. sim
- 246. sim
- 247. sim
- 248. sim
- 249. sim
- 250. sim
- 251. sim
- 252. sim
- 253. todos acham que está correcto?
- 254. uhn hum
- 255. uhn hum
- 256. uhn hum
- 257. uhn hum
- 258. um, dois, três?
- 259. vamos
- 260. vamos
- 261. vamos colocar
- 262. vamos começar
- 263. vão usar este exemplo
- 264. vão usar este exemplo
- 265. vão usar este exemplo

===== alunos =====

- 1. é
- 2. é::
- 3. ah::
- 4. ah
- 5. ah::
- 6. ah ah

7. aliás
8. assim
9. assim
10. até
11. até
12. até
13. chi:
14. e
15. e
16. e
17. e
18. e
19. e
20. e
21. eh
22. eh
23. eh
24. eh
25. eh
26. eh:
27. eh:
28. eh::
29. ehn
30. eh pá
31. está certo
32. está certo
33. está certo
34. está certo
35. está certo
36. está certo
37. está certo
38. está certo
39. está certíssimo
40. está correcta
41. está correcto
42. está errado
43. está errado
44. está estranho
45. está estranho
46. eu não entendi nada
47. iah
48. ih
49. ih
50. ih:
51. ih:::
52. ihm
53. já está na hora
54. já não me lembro

55. mais
56. mais
57. mas
58. mas
59. mas
60. mas
61. mas
62. mas
63. nada
64. nem
65. não
66. não
67. não
68. não
69. não
70. não
71. não:
72. não::
73. não::
74. não::
75. não
76. não
77. não
78. não
79. não
80. não
81. não
82. não
83. não
84. não
85. não
86. não
87. não
88. não
89. não
90. não
91. não
92. não::
93. não::
94. não::
95. não::
96. não::
97. não::
98. não::
99. não::
100. não::
101. não::
102. não::

103. não::
104. não entendi
105. não entendi
106. não entendi
107. não está certo
108. oh
109. oh
110. olha lá
111. o quê?
112. o quê?
113. o que é
114. pá
115. porque
116. porque
117. porque
118. professora
119. só
120. senhora professora
121. senhora professora
122. senhora professora
123. senhora professora
124. senhora professora
125. senhora professora
126. senhora professora
127. silêncio
128. sim
129. sim
130. sim
131. sim
132. sim
133. sim
134. sim
135. sim
136. sim
137. sim
138. sim
139. sim
140. sim::
141. sim::
142. sim::
143. sim::
144. sim::
145. sim::
146. sim::
147. sim::
148. sim::
149. sim::
150. sim::

151. sim::
152. sim::
153. sim::
154. sim::
155. sim::
156. sim::
157. sim percebi
158. sim sim
159. sim sim
160. s'tora
161. s'tora
162. s'tora
163. s'tora
164. s'tora
165. s'tora
166. s'tora
167. uhn
168. uhn
169. uhn::
170. uhn::
171. uhn hum
172. uhn:: uhn::
173. é verdade

=====

=====

Colégio Académico da Beira — aula 1

===== professores =====

1. ah::
2. ahn
3. ahn
4. ahn
5. ahn
6. ahn
7. ahn
8. ahn::
9. ahn::
10. ahn
11. ahn? (equivalente a o quê/ pode dizer/fale mais alto/ não entendi)
12. antes
13. antes
14. antes
15. antes disso
16. antes disso
17. aquilo que estava a dizer a::

18. assim
19. assim de concreto
20. barroso
21. barroso
22. bem
23. como é?
24. concorda?
25. concorda?
26. concordam?
27. concordas
28. concordas
29. daí
30. de facto
31. de facto
32. depois
33. diga
34. diga
35. diga!
36. e
37. e
38. e
39. e
40. e
41. e
42. e
43. e
44. e
45. eh::
46. eh::
47. eh::
48. eh::
49. eh:::
50. eh:::
51. eh:
52. eh:
53. eh::
54. eh::
55. ehn::
56. ehn
57. em suma
58. então
59. então
60. então
61. então
62. então:
63. então
64. então
65. então

66. então
67. então
68. então
69. então
70. então
71. então
72. então para dizer que
73. está bem
74. etc.
75. etc.
76. etc.
77. eu penso que
78. eu penso que
79. eu queria dizer
80. isto tem que ser assim
81. já
82. já começa a haver
83. já que
84. já terminou
85. já vai terminar
86. lá
87. mais
88. mais
89. mais
90. mais
91. mais
92. mais
93. mais
94. mais
95. mais
96. mais
97. mais
98. mais
99. mais
100. mais exemplos
101. mais ninguém?
102. mas
103. mas
104. mas
105. mas
106. mas
107. mas
108. mas
109. mas
110. mas
111. milena
112. nada
113. nada

114. nada
115. nada
116. não
117. não
118. não
119. não
120. não
121. não
122. não
123. não
124. não
125. não
126. não
127. não
128. não
129. não
130. não
131. não
132. não
133. não
134. não
135. não
136. não
137. não
138. não
139. não
140. não
141. não
142. não
143. não
144. não
145. não
146. não
147. não
148. não
149. não
150. não
151. não
152. não
153. não
154. não
155. não
156. não aceito
157. não aceito
158. não conseguiu?
159. não sei
160. não sei
161. não sei quê

162. não sei quê
163. não sei quê
164. não sei se:
165. não sei se vocês têm alguma coisa a dizer
166. não vou aceitar
167. né
168. né?
169. nem (equivalente à né ou não é?)
170. nom:
171. ok
172. ok
173. ok
174. ok!
175. o que é??
176. o que é??
177. o que é isso
178. o que que diz?
179. o que é que entende
180. o que é que entende por
181. o que que entende por
182. o que é que entendes
183. o que é que entendes
184. o que quer dizer
185. o que quer dizer
186. o que quer dizer isso
187. o que quero dizer
188. o que que se passa
189. o quê que diz?
190. por isso
191. porquê?
192. porquê?
193. porquê?
194. porquê?
195. porquê?
196. porque
197. porque
198. porque
199. porque
200. porque:
201. porque
202. porque é que
203. porquê que
204. priesh
205. primeiro
206. primeiro
207. psiu!
208. que??
209. que??

210. só?
211. só
212. silvio
213. sim
214. sim
215. sim
216. sim
217. sim
218. sim (equivalente a diga ou pode falar)
219. sim (equivalente a diga ou pode falar), barroso
220. sim (equivalente à diga ou pode falar)
221. sim (equivalente à diga ou pode falar)
222. sim (equivalente à está certo ou está bem)
223. sim (equivalente à está certo ou está bem)
224. sim (equivalente à está certo ou está bem)
225. sim (equivalente à está certo ou está bem)
226. sim (equivalente à está certo/ tudo bem)
227. sim sim
228. sim sim
229. sim sim
230. sim sim
231. sim sim.
232. uhn
233. uhn:
234. vê
235. vamos
236. vamos
237. vamos continuar
238. vamos encontrar
239. vamos encontrar
240. vamos falar
241. vamos fazer uma pequena revisão
242. vamos passar

===== alunos =====

1. a primeira aula
2. acho que::
3. acho que
4. acho que
5. acho que
6. acho que não
7. ah
8. ah
9. ah:
10. ah:
11. ah:
12. ah:

13. ah::
14. ah::
15. ah::
16. ah::
17. ah::
18. ah
19. ah
20. ah:
21. ah::
22. ah::
23. ah::
24. ah:::
25. ah:: ah::
26. ah:: ah::
27. ah:: ah::
28. ah:: ah:
29. ahn::
30. ahn::
31. ahn::
32. ahn::
33. aliás
34. aquilo que o senhor professor estava a falar
35. assim
36. assim
37. assim
38. assim
39. assim
40. assim
41. assim
42. assim
43. assim
44. assim
45. assim
46. assim
47. assim
48. como ela acaba de dizer
49. como por exemplo
50. como posso dizer
51. como pryesh estava a dizer
52. como silvio estava a dizer
53. e
54. e
55. e
56. e
57. e
58. e
59. e
60. e

61. e
62. e
63. e
64. e
65. e
66. e
67. e:
68. e::
69. e::
70. e::
71. e depois
72. e:: e
73. eh::
74. eh::
75. eh::
76. eh:::
77. eh:::
78. ehn:
79. ehn::
80. ehn::
81. ehn::
82. ehn::
83. ehn:::
84. então
85. então
86. então
87. então
88. então
89. então
90. então
91. então
92. então
93. então, por isso é que
94. está a dizer que
95. está a tentar dizer que:
96. eu acho que
97. eu acho que
98. eu acho que
99. eu acho que
100. eu acho que
101. eu que acho que não
102. mais
103. mais ou menos
104. mas
105. mas não::
106. não
107. não
108. não

109. não
110. não
111. não
112. não
113. não
114. não
115. não
116. não:
117. não
118. não
119. não
120. não
121. não
122. não é mesma coisa
123. não consegui
124. né
125. né
126. né
127. né?
128. no primeiro
129. nom:
130. nom::
131. oh
132. o que é
133. por conseguinte
134. por exemplo
135. por exemplo
136. por exemplo
137. por exemplo
138. por exemplo
139. por exemplo
140. por exemplo
141. porque
142. porque
143. porque:
144. porque
145. porque
146. porque::
147. professor
148. quer dizer
149. quer dizer que:
150. quer dizer que
151. sim
152. sim
153. sim
154. sim
155. sim (equivalente à de acordo)
156. sim (equivalente à de acordo)

157. sim (equivalente à de acordo)
158. stor
159. talvez
160. talvez
161. uh::
162. uhn::
163. uhn
164. uhn::
165. uhn::
166. vamos discutir
167. vou explicar

=====

=====

Colégio Acadêmico da Beira — aula 2

===== professor =====

1. aí
2. aí
3. aí
4. ahn::
5. ahn
6. ahn?
7. claro
8. como assim?
9. concorda?
10. concorda?
11. deu para entender?
12. e
13. e::
14. e
15. eh:
16. eh:
17. eh::
18. então
19. então
20. então
21. está bem
22. eu penso que
23. fala lá
24. hum hum
25. já
26. já assimilaram
27. já falou muito

28. já foi dado
29. já vimos
30. já vimos
31. mais
32. mais
33. mas
34. não
35. não
36. não
37. não
38. não está bem escrito
39. não vamos responde:r
40. o que é
41. o que é
42. o que é
43. o que é que
44. ricardo
45. sim sim
46. vamos dar continuidade

===== alunos =====

1. aí
2. acho que
3. acho que é isso mesmo
4. aí está a dizer
5. ahn::
6. ahn
7. ahn:
8. ainda não
9. aliás
10. ao longo do primeiro trimestre
11. até
12. como aí
13. como podemos concluir
14. como por exemplo
15. como posso dizer
16. como vinha explicando
17. concluímos
18. concluímos que
19. concordo
20. demos exemplo da:
21. depois
22. depois
23. depois
24. depois
25. depois

26. depois
27. depois
28. depois
29. depois disso
30. deu para aproveitar
31. deu para entender a explicação de:: colegas
32. devemos falar
33. digo
34. e
35. e
36. e
37. e
38. e
39. e
40. e
41. e
42. e
43. e
44. e:
45. e:
46. e:
47. e::
48. e::
49. e::
50. e
51. e
52. e
53. e
54. e.
55. e aí
56. e aí
57. eh:
58. eh:
59. eh:
60. eh:
61. eh:
62. eh:
63. eh:
64. eh:
65. eh:
66. eh:
67. eh::
68. eh::
69. eh::
70. eh::
71. eh::
72. eh::
73. eh::

- 74. eh::
- 75. eh:
- 76. eh:
- 77. eh::
- 78. eh::
- 79. eh::
- 80. eh::
- 81. eh::
- 82. eh::
- 83. ehn:
- 84. ehn:
- 85. ehn:
- 86. ehn::
- 87. ehn::
- 88. ehn
- 89. ehn:
- 90. ehn:
- 91. ehn::
- 92. enquanto
- 93. está bom
- 94. e também
- 95. eu queria acrescentar que
- 96. him:
- 97. é: isto só
- 98. mai:s
- 99. mais
- 100. mais
- 101. mais
- 102. mais
- 103. mas
- 104. mas
- 105. mas
- 106. mas
- 107. mas
- 108. mas
- 109. mas
- 110. mas:
- 111. na primeira aula
- 112. na primeira semana
- 113. na primeira semana
- 114. na primeira semana
- 115. na primeira semana
- 116. na primeira semana
- 117. na seguinte semana
- 118. na segunda semana
- 119. na segunda semana
- 120. na segunda semana
- 121. nas primeiras aulas

122. não
123. não
124. não
125. não
126. não
127. não
128. não
129. não
130. não
131. não
132. não
133. não
134. não
135. não
136. não
137. não
138. não
139. não
140. não?
141. não
142. não
143. não?
144. não ehn:
145. não escrevi mal eu
146. não pode dizer que ele disse
147. não quer falar?
148. não é só
149. não só
150. não só
151. não só
152. não tenho nenhuma dúvida
153. não vou dizer praticamente tudo
154. né
155. neste caso
156. neste caso
157. o segundo rima
158. o segundo tema
159. podemos dizer
160. por aí fora
161. por exemplo
162. por exemplo
163. porque
164. porque
165. porque
166. porque
167. porque
168. porque
169. porque

170. porque
171. porque:
172. porque::
173. porque
174. posso dizer assim
175. posso dizer que
176. primeiro
177. primeiro
178. professor
179. só
180. só
181. só
182. só apenas
183. senhor professor
184. senhor professor
185. sim
186. também
187. também
188. também
189. também
190. também
191. também
192. também
193. também
194. também
195. também
196. também
197. também
198. também
199. também
200. também
201. também
202. também:
203. também
204. também
205. também
206. também
207. também
208. também
209. também:
210. uhn::
211. uhn::
212. vou dizer numa forma: bem: bem resumida
213. vou expôr dados básicos
214. vou resumir

=====

=====

Colégio Acadêmico da Beira — aula 3

===== professores =====

1. aí
2. aí
3. aí
4. aí
5. aí
6. aí
7. aí aí
8. aí
9. agora
10. agora
11. agora
12. agora
13. ah
14. ah
15. ah:
16. ahm
17. ahm
18. ahm
19. ahm
20. ahm
21. ahm
22. ahm
23. ahm
24. ahm
25. ahm
26. ahm
27. ahm
28. ahm
29. ahm
30. ahm
31. ahm
32. ahm
33. ahm
34. ahm:
35. ahm::
36. ahm:::
37. ahm
38. ahm
39. ahm
40. ahm
41. ahm
42. ahm
43. ahm

44. ahm?
45. aliás
46. assim
47. assim
48. assim como
49. assim, pelo menos
50. até
51. até
52. até
53. até
54. até lá:
55. barroso
56. como dizia a milena
57. concordam
58. depois
59. depois
60. depois
61. depois
62. diga
63. diga
64. diz lá
65. e
66. e
67. e
68. e
69. e
70. e
71. e
72. e
73. e
74. e
75. e
76. é bom
77. e:
78. e:
79. e
80. e
81. e
82. e::
83. e: e:
84. eh
85. eh
86. eh
87. eh
88. eh
89. eh:
90. eh::
91. eh::

-
92. eh::
 93. eh::
 94. eh:
 95. eh:
 96. eh:
 97. ehn
 98. ehn
 99. ehn:
 100. ehn:
 101. ehn::
 102. ehn
 103. ehn::
 104. em seguida
 105. então
 106. então
 107. então
 108. então
 109. então
 110. então
 111. então
 112. então
 113. então
 114. então
 115. então
 116. então
 117. então
 118. então
 119. então
 120. então
 121. então
 122. então
 123. então
 124. então para dizer que
 125. e por fim nada
 126. e tal
 127. etc.
 128. etc.
 129. eu digo
 130. eu digo muitas vezes
 131. eu disse a:
 132. eu estava a dizer
 133. eu gosto
 134. eu não quero
 135. eu não sei
 136. eu penso que
 137. eu quero vos dizer
 138. eu sei
 139. uhn

- 140. uhn uhn
- 141. um uhn
- 142. isto não ajuda
- 143. já
- 144. já
- 145. já
- 146. já
- 147. já
- 148. já
- 149. já
- 150. já
- 151. já
- 152. já
- 153. já
- 154. já
- 155. já
- 156. já não
- 157. já não
- 158. jéssica
- 159. lá
- 160. logo
- 161. mais
- 162. mais
- 163. mais
- 164. mais
- 165. mais
- 166. mais
- 167. mais
- 168. mais
- 169. mais
- 170. mais
- 171. mais c
- 172. mais tarde
- 173. mais uma vez
- 174. mas
- 175. mas
- 176. mas
- 177. mas
- 178. mas
- 179. mas
- 180. mas
- 181. mas
- 182. mas
- 183. mas
- 184. mas
- 185. mas
- 186. mas
- 187. mas

-
188. mas
 189. mas
 190. mas
 191. mas
 192. mas
 193. mas
 194. milena
 195. milena
 196. né
 197. né
 198. né
 199. né?
 200. nada.
 201. nem
 202. nem
 203. nem
 204. nem nada
 205. nem nada
 206. não
 207. não
 208. não
 209. não
 210. não
 211. não
 212. não
 213. não
 214. não
 215. não
 216. não
 217. não
 218. não
 219. não
 220. não
 221. não
 222. não
 223. não
 224. não
 225. não
 226. não
 227. não
 228. não
 229. não
 230. não
 231. não
 232. não
 233. não
 234. não
 235. não

- 236. não
- 237. não
- 238. não
- 239. não
- 240. não
- 241. não
- 242. não
- 243. não
- 244. não
- 245. não
- 246. não:
- 247. não
- 248. não
- 249. não
- 250. não ??
- 251. não ajuda em nada
- 252. não ajuda em nada
- 253. não digo que não podemos
- 254. não é isso
- 255. nom
- 256. não, não, não
- 257. não sei
- 258. não sei
- 259. não sei
- 260. não sei o que isto significa
- 261. não sei quê
- 262. não sei quê
- 263. não sei quê
- 264. não sei quê
- 265. não sei quê
- 266. não sei quê
- 267. não sei quê
- 268. não tem
- 269. ok
- 270. ok
- 271. o quê
- 272. o quê?
- 273. o que está a acontecer?
- 274. o que está a acontecer ??
- 275. o que é isso
- 276. ou então
- 277. penso que
- 278. pode continuar
- 279. por exemplo
- 280. por exemplo
- 281. por lá
- 282. porquê
- 283. porquê?

-
284. porquê?
 285. porquê?
 286. porquê?
 287. porquê?
 288. porquê?
 289. porquê?
 290. porque
 291. porque
 292. porque
 293. porque
 294. porque
 295. porque
 296. porque
 297. porque
 298. porque
 299. porque
 300. porque
 301. porque
 302. porque
 303. porque
 304. porque
 305. porque
 306. porque é que
 307. porquê que
 308. porquê que
 309. pryesh
 310. pryesh
 311. que ??
 312. que ??
 313. que??
 314. quer dizer
 315. quero entender
 316. só
 317. só
 318. só
 319. só
 320. só
 321. só
 322. só
 323. só
 324. senão
 325. silvio
 326. silvio
 327. silvio
 328. silvio
 329. silvio
 330. silvio acabou dizendo que:
 331. sim

- 332. sim
- 333. sim
- 334. sim
- 335. sim
- 336. sim
- 337. sim
- 338. sim
- 339. sim
- 340. sim
- 341. sim
- 342. sim sim
- 343. também
- 344. também
- 345. vamos
- 346. vamos
- 347. vamos fazer debates
- 348. vamos fazer uma: interpretação do texto
- 349. vamos ficar
- 350. vamos ver
- 351. vamos ver
- 352. vamos ver
- 353. vejam
- 354. walter

===== alunos =====

- 1. aí
- 2. aí
- 3. acho que
- 4. acho que
- 5. acho que
- 6. acho que
- 7. acho que
- 8. acho que:
- 9. agora
- 10. agora
- 11. agora
- 12. agora
- 13. agora
- 14. agora
- 15. agora
- 16. agora
- 17. ah
- 18. ah
- 19. ah:
- 20. ah:
- 21. ah:
- 22. ah:

23.ah
24.ah:
25.ah::
26.ahm
27.ahm:
28.ahm::
29.ahm
30.ahm
31.ahm:
32.ahm:
33.ahm::
34.ainda não
35.às vezes
36.assim
37.assim
38.assim
39.assim
40.assim
41.assim
42.assim
43.assim
44.assim
45.assim
46.assim
47.assim,
48.como dizer,
49.como diz o próprio texto
50.como se diz
51.concordo
52.concordo
53.dá para eu ver
54.depois
55.depois
56.dizer que isto está certo
57.e
58.e
59.e
60.e
61.e
62.e:
63.é só
64.eh
65.eh::
66.eh::
67.eh::
68.eh:: eh::
69.ehn:
70.ehn:

- 71.ehn:
- 72.enquanto
- 73.enquanto
- 74.enquanto
- 75.enquanto
- 76.enquanto
- 77.então
- 78.então
- 79.então
- 80.então
- 81.então
- 82.então
- 83.então
- 84.então
- 85.então
- 86.então
- 87.então
- 88.então
- 89.então
- 90.então
- 91.então
- 92.então
- 93.então
- 94.então
- 95.está muito bem
- 96.está perfeitamente muito bem
- 97.eu acho
- 98.eu acho que:
- 99.eu acho que
- 100. eu digo
- 101. isso não é errado
- 102. isto está errado
- 103. já
- 104. já
- 105. já
- 106. já
- 107. já
- 108. já
- 109. já
- 110. já
- 111. já
- 112. já
- 113. já não
- 114. já não
- 115. logo
- 116. mais
- 117. mais
- 118. mais

-
119. mais
 120. mas
 121. mas
 122. mas
 123. mas
 124. mas
 125. mas
 126. mas
 127. mas
 128. não
 129. não
 130. não
 131. não
 132. não
 133. não
 134. não
 135. não
 136. não
 137. não
 138. não
 139. não
 140. não
 141. não
 142. não
 143. não
 144. não
 145. não
 146. não
 147. não
 148. não
 149. não
 150. não
 151. não
 152. não
 153. não:
 154. não
 155. não
 156. não
 157. não
 158. não
 159. não
 160. não
 161. não deve ver
 162. não estou de acordo
 163. não é assim
 164. não é nada
 165. não é nada
 166. não importa

167. não importa nada
168. não sei
169. não vejo nada
170. né
171. né
172. nem
173. nem
174. nem entendo
175. nem sempre
176. no dia seguinte
177. nom::
178. nom:
179. nom:::
180. nom assim
181. nós pensamos que:
182. pois
183. por exemplo
184. por exemplo
185. por exemplo
186. por exemplo
187. por exemplo
188. por exemplo
189. por exemplo
190. por exemplo
191. por exemplo
192. por exemplo
193. por exemplo
194. por exemplo
195. por exemplo
196. por exemplo
197. por exemplo
198. por exemplo
199. por exemplo
200. por exemplo
201. por exemplo
202. por exemplo
203. por exemplo
204. porque
205. porque
206. porque
207. porque
208. porque
209. porque:
210. porque
211. porque
212. professor
213. professor
214. só

-
- 215. só
 - 216. só
 - 217. só
 - 218. só
 - 219. só
 - 220. senhor professor
 - 221. sim
 - 222. sim
 - 223. sim
 - 224. sim
 - 225. sim
 - 226. sim
 - 227. sim sim
 - 228. também
 - 229. também
 - 230. também
 - 231. também
 - 232. também
 - 233. também
 - 234. uhn
 - 235. um exemplo
 - 236. vamos
 - 237. vamos à prática
 - 238. vamos ver
 - 239. vê assim

ANEXOS

LISTA DOS ALUNOS

	Escola Comercial de Maputo						
	2º Ano Turno da Manhã	Turma C6		2009			
Nº	Nome do aluno	Gén	Ano de Nasc.	Morada	Língua Materna	Outras línguas comunicação	Profissão Encar. Educação
1	Amélia A V	F					
2	Amélia E A	F	1990	Kongolote	Português	Emakhuwa e Swahili	Agente Comercial
3	Amélia F M	F	1993	Malhazine	Xichangana	Português	Contabilista
4	Anastácia E V	F	1990	Alto-Maé	Echuwabo	Cisena e Português	Professora ensino primário
5	Angelina D M	F	1991	Kongolote	Xichangana	Português	Comerciante
6	Angelina L M	F	1990	Mavalane "B"	Xichangana	Português	Empregado doméstico
7	Aurélio A N	M					
8	Ayilton V N	M	1993	Magoanine	Português	Inglês	Notariado
9	Banilton C C	M	1993	Zimpeto	Xichangana	Português	
10	Benigna J B	F	1990	Polana Caniço	Xichangana	Português	Motoirista
11	Benigno M B	M	1990	Jardim	Português		
12	Binelda J M	F	1990	Hulene	Xichangana	Português	
13	Cecília M S R	F	1990	Malhangalene "A"	Xichangana	Português	Empregado Bancário BIM
14	Dique L M	M	1992	Malhazine	Xichangana	Português	Doméstica
15	Emamo S A	M	1991	Mikadjuine	Emakhuwa	Xichangana e Português	Marinheiro
16	Emídio O M	M	1991	Jardim	Xichangana	Português	Contabilista
17	Emigete V D	F	1991	Mavalane "B"	Xironga	Português	Empregada doméstica
18	Esperança R M	F					
19	Ester J M	F	1993	Hulene "A"	Xichangana	Português	
20	Eulália A M	F	1991	Polana C. "A"	Xichangana	Português	Conatbilista
21	Evelina J M M	F	1992	Luís Cabral	Xichangana	Portugues	Polícia
22	Fernando J M	M	1991	Polana Caniço "A"	Xichangana	Português	
23	Fernando H M	M	1991	Chamanculo	Xichangana	Português e Inglês	Alfadiagário
24	Gerson E M	M	1991	B. 25 de Junho	Xichangana	Português	Escriturário
25	Gervásio R	M	1991	Polana Caniço	Xichangana	Gitonga, Português e Inglês	Aduaneiro
26	Imaculada C	F	1992	Alto - Maé	Nhungue	Português	Contabilista
27	Inace A N	F					
28	Isidro A J	M	1990	25 de Junho	Xichangana	Português e Cicopi	Serralheiro
29	Jafete O L	M	1992	Magoanine	Xichangana	Português	
30	João M T M	M	1991	Maxaquene "C"	Português		C.F.M. - Sul
31	Jorge M D	M					
32	Júnior A F	M	1994	Amílcar Cabral	Xichangana	Português	
33	Justino L M	M	1992	Hulene "A"	Xichangana	Português	Doméstica
34	Leonardo A S	M	1992	Matendene	Xichangana	Português	
35	Leonora V S	F	1993	Polana C. "B"	Português	Gitonga e Xichangana	Doméstico
36	Leotério J N	M	1991	Malhazine	Português	Inglês	Farmacêutico
37	Lola R M	F	1990	Inhagoia "A"	Cicopi	Xichangana, Xironga e Português	Comerciante
38	Mano T D	M	1990	Xipamanine	Xichangana	Gitonga e Português	Comerciante
39	Maria A E	F	1989	Luís Cabral	Xichangana	Português	Doméstica
40	Mariana C G	F	1990	Mikadjuine	Português		Militar
41	Maxwel W F S	M	1994	Mahotas	Xichangana	Português	Contabilista
42	Micas A P M	M	1990	Mavale "A"	Português	Inglês	Segurança
43	Milton S S	M					
44	Narciso D M	M	1993	Patri.-Lumumba	Português		Economista
45	Natino G C	M	1991	Polana Caniço	Xichangana	Português	
46	Nelca E M	F	1993	Magoanine "C"	Xichangana	Português	Doméstica
47	Nelson F G	M	1994	Polana Caniço	Português	Cicopi e Xichangana	
48	Neusa C D C	F	1993	Hulene	Xichangana	Português	
49	Otilia S M	F					
50	Raimundo J M	M	1993	Hulene "A"	Xichangana	Português	Mecânico
51	Rosa L M	F	1993	Hulene "A"	Xichangana	Português	Comerciante
52	Rosita S M	F	1991	Polana caniço "A"	Xichangana	Português e Inglês	Machambeira
53	Sadamo M B	M	1991	B. Central	Português	Inglês	Polícia Militar
54	Samuel A J	M	1991	Magoanine	Xichangana	Português e Inglês	Empregado bancário
55	Sérgio M J C	M	1991	Kongolote	Xichangana	Português	Agente de serviço
56	Shilton E M M	M	1992	Alto-Maé	Português	Inglês	Inspector
57	Silveira J M	M	1993	B. 25 de Junho	Xichangana	Português	Doméstico
58	Franque S	M	1990	Polana Caniço "A"	Xichangana	Xitswa e Português	Técnico TV Cabo

Escola Comercial de Maputo							
2º Ano Turno da Turma C7 Sala 34				2008			
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras Línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Admira F M	F	1991	Maxaquene	Xichangana	Português	Conta própria
2	Ailton S A	M	1994	Bairro da Liberdade	Xichangana	Português	Contabilista
3	Albino M	M	1990	Maxaquene	Português		Motorista
4	Aldo A C	M	1992	Costa do Sol	Zulu	Português	Mineiro
5	Almirante G C	M	1993	Coop	Emakhuwa	Português	Bombeiro
6	António A N	M	1993	Machava Socimol	Xichangana	Português	Canalizador
7	Décio N M						
8	Boavida F D	M	1993	Polana Caniço	Xichangana	Português	Cozinheiro
9	Camilo A M	M	1993		Português		
10	Cidália L	M	1993	Maxaquene	Xichangana	Português	Professor
11	Edson A S	M	1991	Polana Caniço	Xichangana	Português	
12	Edson N	M	1991	Zimpeto	Xichangana	Português	Escrutário
13	Edson D B	M	1991	Urbanização	Echuwabo	Português	Alfaite
14	Eugénia J						
15	Érica C T	F	1990	Polana Caniço	Xichangana	Português	Cozinheiro
16	Ernesto P C	M	1993	Mavalane	Xichangana	Português	Técnico de Informática
17	Esperança V	F	1991	Maxaquene	Português		
18	Felismina L	F	1991	Bairro do Jardim	Xichangana	Português	Doméstica
19	Félix A M	M	1993	Bairro da Liberdade	Xichangana	Português	
20	Flávio R M	M	1993		Xichangana	Português	
21	Gina J M						
22	Helena A M	F	1993		Xichangana	Português	
23	Egresia A N	F	1993	Bairro Albasine	Xichangana	Português	Contabilista
24	Ilda A T	F	1993	Bairro Luís Cabral	Xichangana	Português	Comerciante
25	Isaura A T	F	1992	Costa do Sol	Xichangana	Português	Mineiro
26	Ivo E	M	1990		Xichangana	Português	
27	Jaime Q J	M	1991		Xichangana	Português	Professor
28	João C C	M	1991	Mavalane	Xichangana	Português	Mineiro
29	Joaquim A F	M	1990	Bairro 3 Fevereiro	Xichangana	Português	
30	Jonas P N	M	1991	Hulene	Xichangana	Português	Motorista
31	José E L	M	1991	Magoanine	Xironga	Português	Técnico de Medicina
32	José E T T	M	1992	Mavalane	Xironga	Português	
33	José L S	M	1991	Mavalane	Xichangana	Português	Motorista
34	José P G	M	1993		Xichangana	Português	Canalizador
35	Jossefa V V	F	1992	Matola	Xichangana	Português	Militar
36	Líria Z M	F	1992	Urbanização	Xichangana	Português	Escrutário
37	Lúcia E M	F	1993	Bairro Central	Cindau	Português	Engenheira
38	Lúcia E G	F	1993	Bairro Central	Português		Estudante
39	Márgia O W	F	1993	Matendene	Português		Segurança
40	Maria C S	F	1990	Chamanculo	Xichangana	Português	Segurança
41	Maria L C	F	1992	Xipamanine	Português		
42	Matilde E M	F	1991	Bairro Central	Xichangana	Português	Banqueiro
43	Mércio M F	M	1991	Polana Cimento	Português		Polícia
44	Micas R B	M	1991	Mavalane	Xichangana	Português	Cozinheiro
45	Neide A W	F	1992	Zimpeto	Português	Espanhol	Polícia
46	Carlos N M	F	1991	Bairro do Jardim	Xichangana	Português	
47	Plácida F S	F	1993	Bairro Central	Português		Estudante
48	Rabia N	F	1990	Bairro Central	Xironga	Português	
49	Rafael N S	M	1992	Maxaquene	Xichangana	Português	Reformado
50	Ricardo A J	M	1991	Alto Maé	Xironga	Português	Gestor de empresa
51	Romão J Q	M	1991	Mahota	Xichangana	Português	Professor
52	Rosa S Z	F	1993	Choupal	Xichangana	Português	Estudante
53	Ruth N S	F	1995	Alto Maé	Xironga	Português	Comerciante
54	Sandra J L						
55	Sibel L M	F	1995	Hulene	Português		Empreiteiro
56	Sofia A	F	1985		Xichangana	Português	
57	Torredalta J C	F	1993	Mahota	Xichangana	Português	Reformado
58	Tracy A C	F	1993		Português		Jurista

	Escola Comercial de Maputo						
	2º Ano	Turno da Turma C 8	Sala 35		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras Línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Agne M N						
2	Adelaide M						
3	Albertina J M	F	1991	Zona Verde	Português	Xironga	
4	Alfredo F						
5	Amélia M M						
6	Américo J M						
7	Angelina L B						
8	António J C	M	1990	Bagamoyo	Português		
9	António T	M	1992	Costa do Sol	Português		Doméstica
10	Atija U A						
11	Aurora R L	F	1993	Chamanculo	Português	Xironga	Marcineiro
12	Cárcia C	F	1991	FPLM	Português		Doméstica
13	Celina L F	F	1991	Bairro Central	Português		
14	Celestina F N	F	1991	Magoanine	Português		Electricista
15	Chane E J	M	1991	Mafalala	Português		Polícia
16	Delfina J M	F	1991	Bairro do Jardim	Português		Reformado
17	Edgar L M	M	1993	Zimpeto	Português		Electricista
18	Ercília T M	F	1991	Zona Verde	Português	Xichangana	
19	Evan Z M	M	1993	Bairro do Jardim	Português		Promotor de vendas
20	Fernando O	M	1992	Chamanculo	Português		Electricista
21	Florência F Q	F	1991	Chamanculo	Português	Xichangana	
22	Gércia E M	F	1992	Polana Caniço A	Português		
23	Gonçalves J M						
24	Hanifa E M						
25	Horácio F M						
26	Husaife F	M	1992	Bairro Central	Português		Enfermeira
27	Jeremias S	M	1993	Mavalane	Português	Xironga	Comerciante
28	João C T						
29	João E M	M	1991	Machava Socimol	Português		Mineiro
30	Jossias A F						
31	Justino F	M	1992	Choupal	Português		Engenheiro
32	Laura D A	F	1991	Malhangalene	Português		Psicóloga
33	Levi V P	M	1993	Hulene	Português		Recepcionista
34	Malquina R	F	1992	Costa do Sol	Português		
35	Maria L M	F	1991	Magoanine	Português	Xichangana	Doméstica
36	Maria J D	F	1993	Zona Verde	Português	Xichangana	Doméstica
37	Marta F M						
38	Mário S C	M	1990	Bairro T3	Português		Mecânico
39	Osvaldo R Z						
40	Rajú F C	M	1993	Bairro Luís Cabral	Português	Xichangana	Secretário
41	Reginaldo A F	M	1990	Bairro Luís Cabral	Português	Xichangana	Electricista
42	Ricardo C	M	1993	Alto Maé	Português		Bancário
43	Rossam S T	M	1992	Bairro Central	Português		Balconista
44	Rosário J M	M	1991	Bairro da Liberdade	Português	Xironga	Contabilista
45	Rosita D O						
46	Salvado N						
47	Silva I M	M	1991	Machava Socimol	Português	Xironga	Mineiro
48	Simões E M						
49	Stélio V M						
50	Timóteo S						
51	Ultivana M M	M	1991	Polana	Português	Xichangana	
52	Valdemar E	M	1991	Malhangalene	Português		Analista
53	Verónica A	F	1990	Maxaquene	Português		Professor
54	Victor A M	M	1990	Alto Maé	Português		Secretário
55	Vinildo C M						
56	Yolanda C						
57	Zaida M C	F	1986	Maxaquene	Português	Xichangana	Motorista
58	Zélia A						

	Escola Comercial de Maputo						
	1º Ano Turno da Manhã	Turma C11	Sala 25		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras Línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Neto A M	M	1993	Chamanculo C	Português		
2	Teresa J M	F	1994	Zona Verde	Português	Xichangana	
3	Victória F M	F	1993	Hulene	Português	Xironga	Cozinheiro
4	Tânia I A	F	1993	Polana	Português		Estudante
5	Vânia J M	F	1994	Chitondo	Cicopi	Português	Camponesa
6	Alcinda G M	F	1996	Bairro do Jardim	Português	Xichangana	Doméstica
7	Fernando P C	M	1992	Bairro Ferroviário	Português	Xichangana	Estudante
8	Telma A M	F	1993	Malhazine	Português	Xichangana	Doméstica
9	Carmen A M	F	1993	Hulene	Português	Xichangana e Gitonga	Director RH
10	Martina A P	F	1993	Luís Cabral	Português	Gitonga	Vendedor
11	António D	M	1993	Magoanine	Português	Xichangana	
12	Heb	M	1989	Chamanculo C	Xichangana	Português	
13	Bento L M	M	1993	Inhagóia	Português	Xichangana	Mineiro
14	César L	M	1993		Xichangana	Português, Inglês	Técnico de manutenção
15	Victor H B	M	1993	Bairro 3 Fevereiro	Português	Inglês	Doméstica
16	Samuel V M	M	1992	Choupal	Português	Xichangana	
17	Aurílio A	M	1991	Polana Caniço	Português	Xichangana	Empresário
18	Gildo A	M	1992	Urbanização	Xichangana	Português	
19	Amade N	M	1993	Mafalala	Português	Xichangana	Doméstica
20	Acácio P	M	1990	Malhangalene	Português	Xichangana	Empresário
21	Elisa C	F	1993	Matola F	Português	Xichangana	Conta própria
22	Fernanda F	F	1993	Choupal	Português	Inglês	Contabilista
23	Fernando V	M	1993	Bairro Ferroviário	Português	Inglês	Jardineiro
24	Lurdes E E	F	1992	Polana Caniço	Português	Inglês	Aposentado
25	Afonso H	M	1993	Polana Cimento	Português	Xichangana	Doméstica
26	Tânia P M	F	1989	Luís Cabral	Português	Xichangana	Engenheiro de Construção Civil
27	Benta J	F	1993	Bagamoyo	Português		Mineiro
28	Justino M O	M	1993	Malhazine	Português		Comerciante
29	Líria C	F	1993	Zona Verde	Português		Leitor
30	Tânia G	F	1992	Mafalala	Português		Estudante
31	Clésio M U	M	1991	Malanga	Português	Xichangana	Contabilista
32	Raúl F M	M	1993	Laulane	Português		Comerciante
33	Zefanias C	M	1993	Benfica	Português		Recepcionista
34	Sebastine M	M	1994	Laulane	Português		
35	Celso M L	M	1992	Zimpeto	Português		Comerciante
36	Sónia V	F	1991	Polana Caniço	Português	Inglês	Empresário
37	Zeferino C	M	1993	Mavalane	Português	Xichangana	Segurança

	Escola Secundária Josina Machel						
	10ª Classe Turno da Tarde	Turma 2	Sala 19		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras línguas comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Adelino F. J. C. Júnior	M	1994	Malhangalene	Português	Inglês	Professor
2	Amen F. A. Jarafi Bacar	F	1994	Bairro Central	Português		Topógrafo
3	Denice Roberts Lopes	F	1994	Aeroporto	Português		Técnico
4	Denise A. P. de O. Notiço	F	1994	Polana Cimento	Português	Inglês	Estudante
5	Edmilson dos Anjos M. Banze	M	1994	Polana Cimento	Emakuwa	Português	Engenheiro Técnico
6	Edson David Furla	M	1994	Bairro Central	Português	Inglês	Engenheiro
7	Elias da C. Ossman Júnior	M	1994	Polana Cimento	Português	Inglês	Directora de Programa
8	Elisio Joel Martins	M	1994	Polana Cimento	Português	Inglês, Xichangana	Caixa
9	Elton K. dos R. Papucides	M	1994	Bairro Central	Português	Inglês	Logístico
10	Emídio da C. Perengue	M	1994	Malhazine	Português	Inglês	Secretária
11	Erika da Maita Riquixo	F	1994	Urbanização	Português	Espanhol, Inglês	Jornalista
12	Ernesto Vitorino Jambane	M	1994	Malanga	Português		Escriturário
13	Felix Vile Satar deBarros	M	1994	Matola	Português	Inglês	Psicólogo
14	Frank Alexandre Langa	M	1994	Bairro Liberdade	Português		Contabilista
15	Gina Rosa Elias Macave	F	1994	Polana Caniço A	Português	Inglês	Diplomata
16	Helena António Manhiça	F	1994	Polana Cimento	Português	Cicopi, Xichangana	Gerente
17	Henriqueta José dos Santos	F	1994	Polana Cimento	Português		
18	Isaura Ana da C. I. Manjate	F	1994	Bairro Liberdade	Português	Xichangana, Inglês	Conta própria
19	Ivan Bruno V. do A. Voss	M	1994	Bairro Militar	Português		Bancário
20	Ivan Momad Assane						
21	Jatniel Omega T. Chilaule	F	1994	Bairro Jardim	Português	Inglês, Xichangana	Engenheiro electrónico
22	Joaquim José Simango	M	1994	Malhazine	Português		Jurista
23	José A. Salvado Bispo	M	1994	Malhangalene	Português	Xichangana	Economista
24	Joseph Cirilo Massingue						
25	Joseph Iwell Sakala	M	1994	Malhangalene	Português	Xichangana, Inglês	Professor
26	Juliano Sidney Cossa	M	1994	Bairro Central	Emakuwa	Português	Cozinheiro
27	Kevin Eduardo Magno Chiau	M	1994	Malhangalene	Português	Inglês	Engenheiro Mecânico
28	Kevin Elias Mataruca	M	1994	Polana Cimento	Português	Inglês	Gestor
29	Leonel Tomás A. Meque	M	1994	Polana Cimento	Cicopi	Português	Estudante
30	Levson F. Tomás Munjovo						
31	Ligia Sónia Paulo Machava	F	1994	Alto Maé	Xichangana	Português	
32	Luck E. Elias Ngomacha	M	1994	Bairro Liberdade	Português		Engenheiro Civil
33	Márcia M. Estêvão Bile	F	1994	Malhangalene	Cicopi	Português	
34	Marta Isabel Sebastião	F	1994	Polana Cimento	Português	Inglês	Professor
35	Massa Magoro Jean Jacques						
36	Mauro C. Jorge Sucumargy						
37	Maya Olívia David Sibambo						
38	Milton Mário Carlos Goane	M	1995	Malhangalene	Português		
39	Mohamad Abdul Dassate						
40	Nafiare Mendes	F	1994	Bairro Central	Português	Xichangana	Educadora
41	Nasra Palmira Chivambo	F	1994	Polana Cimento	Xichangana	Português	
42	Neydy Inês Boavida Mate	F	1995	Alto Maé	Português		Empresário
43	Nilton Martins Badru Rangeiro	M	1994	Bairro Jardim	Português	Inglês	Engenheiro de Mina
44	Nilza Amélia Casimiro	F	1994	Laulane	Português		Contabilista
45	Paula A. Jeremias Macuane	F	1995	Urbanização	Português	Xichangana	Electricista
46	Paulo Emanuel Matola	M	1994	Polana Cimento	Cicopi	Português	Escriturária
47	Rosa Raimundo Gulube	F	1994	Bairro Central	Português	Xichangana	Técnico analista
48	Severiano da Silva Raúl	M	1994	Bairro Central	Português	Inglês	Contabilista
49	Sheila C. da Natividade	F	1994	Malhangalene	Português		Enfermeira
50	Sheila Isac	F	1994	Malanga	Português	Xichangana	Engenheiro Mecânico
51	Sibel dos Anjos M. de Sousa	F	1994	Chamanculo	Português		Sub-gerente
52	Stela C. Vitorino Salvador	F	1996	Chamanculo	Português		Despachante
53	Stélia Orlando Nhambio	F	1994	Polana Caniço	Português	Xichangana	Professor
54	Suellen Rui Parruque	F	1994	Bairro Central	Português		Técnico Aduaneiro
55	Tânia Saugia Vintan						
56	Tela Inês Luís Magul	F	1994	Maxaquene	Português	Xichangana	Técnico de Administração
57	Vanessa V. Jorge Chissaque	F	1994	Coop	Xichangana	Português	
58	Venâncio Cláudio Muanga	M	1994	Bairro Jardim	Português	Xichangana	Contabilista
59	Vinolde Ene Eusébio Pimpao	F	1994	Polana Cimento	Português		Secretária Executiva
60	Whitney m. J. Chimuzaze	F	1994	Bairro Central	Português	Inglês	Contabilista
61	Yara Issufo khan						

	Escola Secundária Josina Machel						
	10ª Classe Turno da Tarde	Turma 4	Sala 37		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras línguas comunicação	Profis. encar. Educação
1	Acina J C	F	1994	Bairro Ferroviário	Português	Xichangana	Doméstica
2	Adérito P M	M	1994	Bairro Central	Português		Estudante
3	Aida S L	F	1994	Polana Cimento	Português		Professora
4	Aires M B	M	1994	Triunfo	Português		Governanta
5	Alamia J E M	F	1994	Bairro Central	Português	Xichangana, Gitonga	Director RH
6	Alamia J E M						
7	Albertina P P T	F	1994	Guava	Português		Contabilista
8	Anastácio C M	M	1994	CMC	Português		Técnico
9	Anselmo A M	M	1994	Bairro 25 de Junho	Português	Inglês	Professor
10	António N C	M	1994	Munhuana	Português		Director
11	Armando T N	M	1994	Bairro Central	Português	Inglês, Xichangana	Engenheiro electrónico
12	Arnaldo A G J	M	1995	Polana Cimento	Português		Engenheiro electrónico
13	Ayiton S C						
14	Benilde Z C	F	1994	Polana Cimento	Português	Zulu, Xichangana	Motorista
15	Cacilda B C	F	1993	Bairro Albazine	Português	Xichangana	Secretária
16	Cecília P R I	F	1994	Polana Cimento	Português		Militar
17	Daisy M N J	F	1994	Bairro Central	Português		Engenheiro electrónico
18	Deisy F D M	F	1994	Bairro Central	Português		Advogado
19	Denio J J C	M	1994	Malhazine	Português		Engenheiro Informático
20	Edson A B N	M	1994	Bairro Luís Cabral	Português		Contabilista
21	Edson S A D	M	1994	Polana Caniço	Português		Escriturário
22	Fernando H F J	M	1994	Bairro Central	Português		Escriturário
23	Floriana E C	F	1994	Sommershiold	Português		Polícia Militar
24	Gerson J A	M	1994	Bairro Central	Português	Inglês	Arquitecto
25	Ineida S A	F	1994	Bairro Liberdade	Português		Comerciante
26	Jeff A C	M	1994	Polana Caniço	Português	Xichangana	Professora
27	Jéssica M S	F	1994	Polana Cimento	Português	Inglês	Planificador
28	José S J	M	1994	Alto Maé	Português		Veterinário
29	Karen A S	F	1994		Português		
30	Laila A B A	F	1994	Malhazine	Português	Inglês, Xichangana	Professora
31	Lora J P B	F	1994	Bairro Central	Português	Inglês, Xichangana	Engenheiro electrónico
32	Márcia C C A	F	1994	Bairro Luís Cabral	Português	Xichangana	Montador gráfico
33	Mário M J	M	1986	Bairro Central	Português		Contabilista
34	Mary C M I	F	1994	Urbanização	Português		Contabilista
35	Olices R J M	M	1994	Polana Cimento	Português		Polícia Militar
36	Paula A P	F	1995	Polana Cimento	Português		Alfandegário
37	Phamela A B	F	1994	Polana Caniço	Português		Estudante
38	Rialdo A S S	M	1994	Malhangalene	Português	Inglês	Director Regional
39	Rosa E J M	F	1994	Polana Caniço	Português		Modista
40	Rui C M	M	1994	Mavalane	Português		Contabilista
41	Samira M C	F	1994	Bairro Luís Cabral	Português		Contabilista
42	Samira M C						
43	Samuel M	M	1994	Bairro Central	Português		Técnico RH
44	Sara L A M	F	1994	Bairro Luís Cabral	Português	Xichangana	Contabilista
45	Saugia M B M	F	1994	Coop	Português		Contabilista
46	Saugina O C						
47	Sheila P O	F	1994	Maxaquene	Português		Contabilista
48	Sheilagh E J	F	1994	Bairro Central	Português		Contabilista
49	Solange B M R	F	1994	Matola	Português	Inglês	Engenheiro Hidráulico
50	Stélio S J	M	1994	Alto Maé	Português	Inglês	Contabilista
51	Tácio A W	M	1994	Polana Cimento	Português		Telefonista
52	Valdimiro L J O J						
53	Valdimiro L J O J	M	1993	Bairro Central	Português		
54	Waret G S	F	1994	Mahota	Português	Xichangana	Contabilista
55	Wilma E S M	F	1994	Mahota	Português		Contabilista
56	Yara A P	F	1994	Alto Maé	Português		Gestora
57	Anselmo E	M	1993	Fomento	Português		Gerente

Escola Secundária Josina Machel							
10ª Classe Turno da Tarde							
		Turma 7	Sala 40	2008			
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras línguas comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Alves S M	M	1993	Bairro Liberdade	Português	Inglês	Contabilista
2	Amalia H G M	F	1993	Mafalala	Português		Doméstica
3	Amina O M	F	1994	Coop	Inglês	Português, Zulu	Director
4	Ana K T	F	1993	Malhangalene	Português		Despachante Aduaneiro
5	Ângelo T C	M	1993	Maxaquene D	Português		Camponês
6	Anica C C	F	1993	Av Julius Nyerere	Português	Inglês	Agente Imobiliário
7	Anelmo S Z	M	1992	Fomento	Português	Francês	Contabilista
8	Avelina A C						
9	Bruno A M	M	1993	Av Agostinho Neto	Português	Inglês, Francês	Sociólogo
10	Calsosa A L	F	1993	Sommersshield	Português		Polícia
11	Carlos J M	M	1993	Av Julius Nyerere	Português	Zulu	Doméstica
12	Carmélia B C	F	1993	Infulene	Português		Doméstica
13	Celso F A C	M	1993	Bairro Luís Cabral	Português	Inglês	Doméstica
14	Cláudia R A L						
15	Dérson A P						
16	Dicha S A M	F	1993	Alto Maé	Português		Secretária
17	Domingos A T	M	1993	Bairro Luís Cabral	Português		Electricista
18	Echa S A						
19	Edna E J	F	1993	Malhangalene	Português		Contabilista
20	Emframe H S	M	1993	Maxaquene D	Português	Inglês	Chefe de Estatística
21	Elizeu D C	M	1991	Xipamanine	Português		Funcionário Público
22	Emília A H	F	1992	Av Vlademir Lenine	Emakhuwa	Português	Engenheiro
23	Erika P B C						
24	Esperança A M						
25	Fernanda F S	F	1993	Bairro Ferroviário	Português		Técnico Admn Pública
26	Filipe M M	M	1993	Malhangalene	Português	Francês	Doméstica
27	Gilda H M						
28	Janeia E J	F	1993	Bairro Liberdade	Português	Inglês	Doméstica
29	Jéssica G S	F	1993	Infulene	Português	Inglês	Contabilista
30	Jéssica J M	F	1994	Polana Caniço	Português		Doméstica
31	Jéssica M A M	F	1993	Bagamoyo	Português		
32	Jessie V J M						
33	Joana Z C	F	1993	Bairro Jardim	Português	Inglês	Doméstica
34	João F M N						
35	Jorge M G	M	1995	Polana Caniço	Português		Carpinteiro
36	Joyce C R	F	1993	Malhangalene	Português	Inglês	Documentário
37	Julião G M T	M	1993	Matola	Português	Alemão, Francês	Gestor de empresas
38	Justino D M	M	1993	Zimpeto	Português	Inglês	Motorista
39	Justino X A M						
40	Kristin L A						
41	Laurinda N F N	F	1993	Bairro Luís Cabral	Português	Cicopi	
42	Leochina L N	F	1993	Polana Caniço	Português		Doméstica
43	Leonardo F A	M	1993	Alto Maé	Português		Médico
44	Maite M S	F	1994	Maxaquene	Emakhuwa	Português	Professora
45	Maite T A M	F	1993	Av Vlademir Lenine	Português	Inglês	Administrador
46	Mayza F B	F	1993	Fomento	Português	Inglês	Operador de ferro
47	Meera D K	F	1993	Bairro Central	Judjurate	Inglês, Português	Mestre de Cortes
48	Nadia C C	F	1993	Av de 24 de Julho	Português		Doméstica
49	Nadimo S	M	1993	Mafalala	Português	Inglês	Comerciante
50	Neide Z J M J M	F	1993	Bairro Central	Português		
51	Nércia R S N	F	1993	Polana Caniço	Português		Administrador
52	Percina F C	F	1993	Polana Caniço	Português		Doméstica
53	Reynaldo J S	M	1994	Polana Cimento	Português		Técnico contabilidade
54	Risoiete P C F	F	1995	Bairro Central	Português	Inglês	Cirurgião
55	Ruth S T	F	1993	Bairro Central	Português	Inglês	Doméstica
56	Solange M M	F	1994	Maxaquene D	Português		Comerciante
57	Suneila K E A	F	1994	Av Olof Palme	Português	Inglês	Reformada
58	Ted S C	M	1993	Maxaquene D	Português	Inglês	Doméstica
59	Todio H M	M	1994	Costa do Sol	Português		Professora
60	Yula J S	F	1994	Av Ahmed Sekou Touré	Português	Inglês	Contabilista
61	Yuosson F M						

	Escola Secundária Josina Machel						
	10ª Classe	Turno	Turma 8	Sala 17		2008	
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Abel L R	M	1994	Coop	Português		Secretária
2	Alberto H S B	M	1994	Bairro do Jardim	Português	Xichangana	Técnico de Estatística
3	Aldair E M	M	1994	Bairro Central	Português	Inglês	Economista
4	Amanda D I A R	F	1994	Malhangalene	Português		Inspector de Trabalho
5	Arlindo A N J	M	1994	Bairro T3	Português		Gestor
6	Arlindo G M	M	1993	Kongolote	Português	Zulu, Xichangana, Inglês	Mineiro
7	Atanásio C S	M	1994	Costa do Sol	Português	Xichangana	Cabelereira
8	Áurea S J J	F	1994	Coop	Português	Inglês	Tesoureira
9	Belton A G	M	1994	Magoanine	Português	Xichangana, Inglês	Polícia
10	Clara C R	F	1991	Malanga	Português	Gitonga, Xichangana	Cerígrafo
11	Cláudio A B	M	1994	Bairro do Jardim	Português		Engenheiro electrónico
12	Clésio W L S	M	1992	Polana Cimento	Português		Jurista
13	Crenio S A	M	1994	Bairro Liberdade	Português		Motorista
14	Denisse P F B	F	1994	Bairro Central	Português		Comerciante
15	Décio F A	M	1993	Alto Maé	Português		Doméstica
16	Édel M	M	1992	Alto Maé	Português		Contabilista
17	Edna M S B	F	1994	Malhangalene	Português		
18	Ekan L B M	M	1994		Português		
19	Emília G O A	F	1994	Torres Vermelhas	Português	Xichangana	Secretária
20	Fátima Y P S	F	1993	Bairro do Jardim	Português		Doméstica
21	Gertrudes V A B	F	1993	Bairro 25 de Junho	Português		Mecânico
22	Grça F L	F	1993	Bairro do Jardim	Português		Servente
23	Idelson J M	M	1993	Bairro Liberdade	Português		Polícia
24	Isabel M T	F	1994	Polana Caniço A	Português		Motorista
25	Ivanisa M S	F	1993	Polana Caniço	Português	Xichangana	Telefonista
26	Jamila F V A	F	1993				
27	João E S	M	1993	Bairro Militar	Português		Empresário
28	Joice S A G	F	1993	Malanga	Português	Xichangana	Estudante
29	Jorge M C J	M	1995	Bairro Central	Português		Empresário
30	Judite L C	F	1993	Malhangalene	Português		Técnico Aduaneiro
31	Lina F B	F	1993	Malhazine	Português	Cicopi, Xichangana	Motorista
32	Loureane T S M	M	1993	Bairro Central	Português	Inglês	Empresário
33	Lúcia F M	F	1993	Polana Cimento B	Português	Xichangana	Técnico de seguros
34	Manuel C J	M	1993	Coop	Português	Inglês	E. E. Civil
35	Manuel H C J	M	1993	Coop	Português		Inspector Técnico
36	Manuel R P	M	1993	Bairro do Jardim	Português	Xichangana	Doméstica
37	Mário D M	M	1993	Coop	Português		Doméstica
38	Men B N	M	1993	Coop	Português		Polícia
39	Michela J M	F	1993	Mafalala	Português		Mecânico
40	Nadine F M I	F	1993	Catembe	Português		Contabilista
41	Nélio I M	M	1993	Triunfo	Português	Inglês, Árabe	Polícia
42	Neyd I J N	F	1994	Coop	Português		A. Imprensa
43	Nilza E C	F	1994	Polana Caniço	Português	Xichangana	Motorista
44	Orlanda I B	F	1993	Bairro do Jardim	Português	Xichangana	Comerciante
45	Orquidia A A M	F	1993	Bairro T3	Português	Xichangana	Estudante
46	Osvaldo I N	M	1993	Bairro do Jardim	Português		Contabilista
47	Osvaldo S M	M	1993	Sommershiel	Português		Contabilista
48	Restad F C	M	1993	Bairro 3 Fevereiro	Português	Inglês, Francês	Inspector PGI
49	Rosa B C	F	1992	Polana Cimento	Português	Xichangana	Professora
50	Rosita F M	F	1993	Hulene	Português	Xichangana	Técnico computadores
51	Sara J M	F	1991	Polana Cimento	Português	Cinyungue	Funcionário Público
52	Sidney F A	M	1993	Sommershiel	Português		Comerciante
53	Sifa S C A	F	1993	Malhangalene	Português	Inglês, Emakhuwa	Escrutário
54	Sihaka M F	F	1993	Polana Cimento	Português	Xichangana	Fotógrafo
55	Sívio R C	M					
56	Soldavim V P A A	M	1993	Bairro Central	Português		Secretária Executiva
57	Sufiane A R M	M	1993	Urbanização	Português		Técnico Pedagógico
58	Tânia J S	F	1993	Bairro Central	Português		Engenheiro Civil
59	Tarcília B A C	F	1992	Bairro Ferroviário	Português	Xichangana, Inglês	Enfermeiro
60	Telma A L M	F	1993	Polana Cimento	Português	Emakhuwa	
61	Teresa A C N	F	1993	Polana Caniço	Português	Xichangana	Doméstica
62	Timóteo A R M	M	1994	Bairro do Jardim	Português	Xichangana	
63	Valdo K V	M	1993	Polana Cimento	Português		Mecânico
64	Verónica O D	F	1993	Bairro Central	Português	Xichangana	Médico
65	Viano L V I	M	1993	Polana Cimento	Português	Xichangana, Inglês	Contabilista
66	Vicente J M	M					

	Escola Secundária Josina Machel						
	10ª Classe Turno da Tarde	Turma 11	Sala 47		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras línguas Comunicação	Profissão Encar. Educação
1	Adélia André Uamusse	F	1993	Maxaquene	Xichangana	Português, Inglês	Contabilista
2	Adriano Enoque Mucavele	M	1993	Av Agostinho Neto	Português	Inglês	Médica
3	Agostinho João Mandlaze	M	1993	Bairro Aeroporto	Português		Mecânico Auto
4	Agostinho Leonor Ofiço	M	1993		Português		
5	Albino José Nunes Mondlane	M	1991	Chamanculo	Xichangana	Português	
6	Albino O. Chissano Júnior	M	1991	Bairro Central	Português	Inglês	Motorista
7	Alice Fernando Bila	F	1993	Maxaquene	Xichangana	Português, Inglês	Alfandegário
8	Amadeu Joaquim	M	1994	Av FPLM	Xichangana	Português	
9	Amina Varachande Muze	F					
10	Anastácio B. Manhique Júnior	M	1993	Laulane	Xichangana	Português, Inglês	Técnico de Medicina
11	Armando Paulo Machiza	M					
12	Bento Pedro Langa	M	1991	Polana Cimento	Português	Inglês	Contabilista
13	Brigite Berta Anibal Josine	F	1994	Polana Cimento	Português		Secretário Executivo
14	Cacilda Ernesto Sitoe	F					
15	Calfina Rui Tomé Lisboa	F	1990	Bairro do Jardim	Português	Xichangana	Militar
16	Canísio André M. Carrabuana	M	1994	Malanga	Echuwabo	Português	Alfandegário
17	Carolina David Machava	F	1992		Português		Contabilista
18	Casimiro Pedro Carlos Faria	M					
19	Cecília Deolinda Mate	F	1993	Maxaquene B	Xichangana	Português	Canalizador
20	Chaf Saide Bin Aboubakar	M					
21	Cidália Martins Magaia	F	1991	Bairro do Jardim	Português		
22	Cleria Arlindo Langa	F	1993	Mahota	Português	Inglês	Técnico de aeronave
23	Daniel Edmundo Manhiça	M	1992	Alto Maé	Xironga	Português, Inglês	Tradutora
24	Dionísia M. Jacob Macucule	F	1992	Malhazine	Xichangana	Português	Contabilista
25	Dulce Alberto Gundane	F	1993	Maxaquene D	Xichangana	Português, Inglês	Director Embaixada Brasil
26	Edilson Richards Gazane	M	1994	Bairro Liberdade	Português	Inglês	Gestor Químico
27	Edson Arlindo	M					
28	Elísio Daniel Mussane	M	1992	Polana Caniço B	Xichangana	Português, Inglês	Mineiro
29	Eulália Alfredo Langa	F	1991	Bairro Aeroporto	Português		Costureira
30	Filipe Fortunato Júnior	M					
31	Getúlio H. T. Chemane	M					
32	Janine Otilia Sacadura	F					
33	João Manuel Bata	M	1992	Kongolote	Xichangana	Português, Inglês	
34	José Julai Mazive Júnior	M	1994	Triunfo	Português	Inglês	Advogado
35	Kátia Marília Chavena	F					
36	Leonora José Mungumbe	F					
37	Luís Silva Wane	M					
38	Mariamo Dinis Machava	F	1992	Maxaquene	Português	Xichangana	
39	Marta Enoque Muchanga	F	1991	Maxaquene	Português	Xichangana	Enfermeiro
40	Natália Joaquim Macuela	F	1992	Triunfo	Português		Jurista
41	Nataniel Dissingane	M	1991	Urbanização	Xichangana	Português, Inglês	
42	Neusa Augusta Madleine	F	1993	Alto Maé	Português		Mecânico
43	Nilton Cláudio Guiliche	M	1993	Mafalala	Português	Xichangana, Gitonga, Inglês	Funcionário Público
44	Rosema P. Alfano Taibo	F	1993	Laulane	Português	Xichangana	Alfandegário
45	Srnead P. Carlos Sigaúque	F	1994	Polana Caniço	Português	Inglês	Activista
46	Serafina A. Niquice Nhamue	F	1993	Chamanculo	Xichangana	Português, Inglês	Doméstica
47	Sumalgy Jafar Nuro	M	1994	Maxaquene A	Português	Xichangana	Secretária Executiva
48	Sumalgy Jafar Nuro	M					
49	Tarmomed Kumar Valente	M					
50	Telmina João Majawa	F	1991	Bairro Aeroporto	Português	Xichangana	Professora
51	Triufosa Alberto Mate	F	1993	Polana Caniço	Xichangana	Português	
52	Vilma Isabel de Sousa Nunes	F	1994	Ndihavela	Português	Inglês	Funcionária
53	Virgínia Moisés Muchanga	F	1993	Bairro do Jardim	Xichangana	Português	Presidente Assembleia Municipal
54	Virgínia Sansão Boa	F	1993	Polana Caniço	Xichangana	Português, Inglês	Escriturária
55	Walter D. Rodrigues gomes	M	1994	Bairro Central	Português	Inglês	Contabilista
56	Yago Miguel da Mata Canda	M	1993	Coop	Português		Linha Cliente mCel
57	Yanick Chelton Bazar	M	1993	Bairro Central	Português		Técnico de Contas
58	Yara Anífa Cassam	F	1994	Bairro Central	Português		Engenheiro Mecânico
59	Yara Y. Francisco Malamba	F	1993	Coop	Português	Inglês	Alfandegário
60	Yasser Maley de Blaiton	M	1995	Polana	Português	Inglês	Economista
61	Yassin A. Gafur Mahomed	M	1994	Bairro Central	Português	Inglês	Engenheiro
62	Yazeed Abdul Hak	M					
63	Yone A. Felisberto Fumo	F	1993	Bairro Aeroporto	Português	Inglês	Cabeleireira
64	Yuran P. Dinis Matimele	M	1993	Bairro Central	Português	Inglês	Director Depart Futebol
65	Yuri Zulficar Adamo	M					

	Escola Secundária Josina Machel						
	10ª Classe Turno da Tarde	Turma 13	Sala 43		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Acina F A S A B	F	1992	Coop	Português		Engenheiro
2	Adam R P	M					
3	Afizal G I	M					
4	Amélia A J N	F	1993	Chamanculo	Português		Fiscal do Mercado
5	Amiro O M	M					
6	Ana E F	F	1992	Chamanculo	Português	Xironga	Professora
7	André F L	M	1992	Polana Caniço	Português		
8	Aquima A	F	1991	Alto Maé	Português	Emakhuwa	Engenheiro
9	Araújo M M J	M					
10	Armando J M	M					
11	Artimiza M T	F	1993	Maxaquene	Português	Xichangana	Funcionário Público
12	Azarias A M	M					
13	Belarmina L N M	F					
14	Calden J J S	M	1992	Malanga	Português		Técnico Aprovisionamento
15	Carlos S M	M	1992	Magoanine	Português		Desempregada
16	Celso C C	M					
17	Cornélia Z C	F					
18	Daniel P M J	M	1992	Bairro do Jardim	Português		Engenheiro electrónico
19	Dalva B M	F	1992	Malhangalene	Português		Médico
20	Detriz N D G	F	1992	Bairro do Jardim	Português		Comandante
21	Edna R T	F					
22	Egnécia F C	F	1994	Maxaquene	Português	Xironga	Pasteleiro
23	Eliotéria G A Q	F					
24	Ercília S M	F	1991	Hulene	Português	Xichangana	Doméstica
25	Fátima A R B	F					
26	Fauzia O J M	F	1991	Zimpeto	Português	Xichangana	Serralheiro
27	Felizarda E R S V	F	1992	Matola	Português		Enfermeiro
28	Filimone E Z	M	1991	Bairro Central	Português	Xichangana	Técnico Administrativo
29	Herminia M	F	1991	Triunfo	Português	Xichangana	Comandante
30	Ivan M L	M					
31	Jessi S C A	F					
32	Joel J M	M					
33	Judite J S	F					
34	Júlia M A C	F	1992	Bairro Luís Cabral	Português	Echuwabo	Contabilista
35	Laura A J	F	1993	Catembe	Português	Xichangana	Professora
36	Lídia da A A M	F	1993	Zona Verde	Português	Xichangana	Educadora de Infância
37	Lucas A C	M	1991	Costa do Sol	Português	Emakhuwa	
38	Lúcio C M	M	1992	Hulene	Português		Caixeiro
39	Márcio D M	M					
40	Maria P S	F	1993	Chamanculo	Português	Xichangana	Serralheiro
41	Massunguine J J P	M	1991	Bairro Central	Português	Gitonga	Secretária
42	Mauro V	M					
43	Nazira A R M	M					
44	Neusa A R	F	1993	Polana Caniço	Português	Xichangana	Professora
45	Nilzo J A C	M					
46	Norbiba A M	F					
47	Perpétua M M	F					
48	Rabia G C	F					
49	Raquel E F Z	F	1991	Inhagóia	Português		Professora
50	Salomão Vicente A N	M	1991	Benfica	Português	Xichangana	Decorador
51	Silvano C J M	M					
52	Telma L L	M					
53	Timsa D M	F	1991	Patrice Lumumba	Português	Xichangana	Logístico Militar
54	Inocência A M	M	1990	Maxaquene	Português	Xichangana	Desempregado
55	Catarina C M	F	1990	Bairro Aeroporto	Português	Xichangana	Câmera man
56	Albertina H M	F	1993	Matola	Português	Xichangana	Engenheiro

	Escola Secundária Joaquim Chissano							
	10ª Classe	Turno da Manhã	Turma 1	Sala 1		2008		
Nº	Nome do Aluno		Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras Línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Agaldo F R M		M	1992	Matola Rio	Português		Secretária
2	Almeida J M		M	1992	Bairro 1	Português		Comerciante
3	Amélia F G		F	1992	Massaca I	Português		Doméstica
4	Amélia S S L		F	1992	Bairro Militar	Português		Militar
5	Amós C T		M	1993	Bairro Militar	Português		Militar
6	Ana A M		F	1993	Bairro 7	Português		Doméstica
7	Ângela J T		F	1993	Mafuiane	Português	Xichangana	Mecânico
8	Brito B C		M	1994	Gue-gue-gue	Português	Xichangana	Controlador de Vendas
9	Carmelina F C		F	1992	Massaca I	Xichangana	Português	Guarda
10	Catarina P C		F	1993	Mazambanine	Xichangana		Activista
11	Cristina A L		F	1992	Bairro 1	Xichangana	Português	Camponesa
12	Dalaila F N		F	1992	Bairro 1	Português		Escriturário
13	Daniel X V		M	1992	Gue-gue-gue	Xichangana	Português	Camponês
14	Deise X C		F	1993	Bairro 7	Português		Professora
15	Dércio B A C		M	1993	Campoane	Português		professor
16	Domingos S P		M	1992	Bairro 1	Xichangana	Português	Motorista
17	Edson A A S		M	1993	Campoane	Português	Xichangana	Contabilista
18	Elísio E T		M	1994	Bairro Novo	Português	Emakhuwa	Doméstica
19	Ermelinda I C		F	1992	Bairro 2	Português		Reformado
20	Etia J A M		F	1992	Bairro 2	Português		Camponesa
21	Etina T M		F	1992	Bairro Patrice Lumumba	Português		Professor
22	Faira F Z M		F	1994	Belo Horizonte	Português		Professora
23	Filomena E M		F	1992	Bairro Militar	Português		Militar
24	Gizela I A M		F	1992	Umbeluzi	Português		
25	Hermelinda C L		F	1992	Rádio Marconi	Português		Comerciante
26	Inocêncio J A C		M	1992	Fiche	Português		Serralheiro
27	Isabel A M		F	1993	Massaca	Português		Doméstica
28	Jacinto A A		M	1992	Bairro 1	Português		Reformada
29	Jérsia C D		F	1992	Instituto Pedagógico Umbeluzi	Português		Professor
30	Joana P W		F	1992	Mafuiane	Português		
31	Joaquina C T		F	1993	Bairro Militar	Português		Militar
32	José J M		M	1991	Massaca I	Português		Estudante
33	Júlia A B		F	1991	Massaca I	Português		Comerciante
34	Juliana A D C		F	1992	Bairro Militar	Português		Militar
35	Junaide A I F A		F	1993	Umbeluzi	Português		Doméstica
36	Justino C T		M	1992	Bairro 2	Português		Motorista
37	Lídia F S		F	1992	Gue-gue-gue	Xichangana	Português	Cozinheira
38	Luciana H V G		F	1992	Bairro 2	Português		Doméstica
39	Mauro E R		M	1994	Bairro Novo	Português		Polícia
40	Mequia A L		F	1992	Rádio Marconi	Português		Consultor
41	Naira D A M		F	1993	Bairro 4	Português		Agente de Serviço
42	Nélio F A M		M	1994	Instituto Pedagógico Umbeluzi	Português		Professor
43	Neusa C A W		F	1993	Bairro Militar	Português		Militar
44	Nino M M							
45	Ofélia C A C		F	1992	Instituto Pedagógico Umbeluzi	Português		Professor
46	Ofélia J M		F	1992	Bairro 2	Português		Doméstica
47	Paula C N J M		F	1993	Bairro 25 de Setembro	Xichangana	Português	Escriturário
48	Rosa F M		F	1992	Bairro 2	Português		Professor
49	Salmira A R M		F	1992	Goba - Bairro Aeroporto	Português		
50	Sheila F C							
51	Teresa S J C		F	1992	Mazambanine	Xichangana	Português	Camponesa
52	Tomás E T		M	1992	Rádio Marconi	Xichangana	Português	Doméstica
53	Valéria R B D		F	1992	Bairro Militar	Português		Militar
54	Valter S F T		M	1993	Bairro 7	Português		Doméstica
55	Veneranda A S		F	1992	Barragem	Português		Cozinheira

Escola Secundária Joaquim Chissano						
10ª Classe Turno Turma 4		Sala 4		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras Línguas Cg
1	Abniide I M	F	1989	Aldeia P. S. Kankomba	Xichangana	Português
2	Alfredo I C	M	1990	Gue-gue-gue	Xichangana	Português
3	Alice F N	F	1990	Gue-gue-gue	Xichangana	Português
4	Aly C A	M	1991	Fiche	Português	Xichangana
5	Ananias J M	M	1990	Gue-gue-gue	Português	Técnico
6	Anita C R F	F	1990	Bairro Novo	Xichangana	Português
7	António S M					
8	Assa S C	F	1988	Gue-gue-gue	Xichangana	Português
9	Augusto M	M	1990	Rádio Marconi	Xichangana	Português
10	Benjamim P C	M	1990	Gue-gue-gue	Xichangana	Português
11	Bicky T P	M	1989	Bairro Militar	Português	Militar
12	Casimiro E C	M	1990	Gue-gue-gue	Português	Militar
13	Célia F C	F	1989	Bairro Novo	Xichangana	Português
14	Celsa A C	F	1990	Bairro Militar	Português	Xichangana
15	Cidália E M	F	1990	Bairro 4	Xichangana	Português
16	Décio S M	M	1990	Bairro 7		
17	Dionísio J M	M	1990	Bairro 7	Xichangana	Português
18	Elísio G M	M	1990	Umpala	Xichangana	Português
19	Elsa P C	F	1988	Gue-gue-gue	Xichangana	Português
20	Ernesto V A	M	1990	Gue-gue-gue	Xichangana	Português
21	Esmeralda A M	F	1990	Circulo Gimo	Xichangana	Português
22	Felismina P M	F	1990	Massaca		
23	Gervásio A V	M	1990	Bairro 2	Xichangana	Português
24	Hélder F C	M	1990	Fiche	Xichangana	Português
25	Helena A M	F	1990	Bairro 1	Xichangana	Português
26	Helena E M	F	1988	Matola 700	Português	
27	Inácio J M	M	1990	Bairro 1		
28	Jaime J C	M	1990	Mafuiane		
29	Jeremias M B	M	1990	Massaca	Xichangana	Português
30	Joaquim J M	M	1990	Gue-gue-gue		
31	Jonas S T	M	1990	Gue-gue-gue	Português	Xichangana
32	Jorge F B	M	1990	Km 16		
33	José N L	M	1988	Laulane	Português	
34	Jossias J M	M	1990	Bairro Novo	Português	Xichangana
35	Júlia S A	F	1989	Fiche		
36	Justino P M	M	1990	Aldeia P. S. Kankomba		
37	Leocádia F B	F	1990	Fiche		
38	Lizete M M	F	1989	Fiche	Português	Xichangana
39	Lucinda E C					
40	Luisa C M	F	1990	Aldeia P. S. Kankomba	Xichangana	Português
41	Luisa R S M					
42	Margarida E C	F	1988			
43	Maria C C	F	1990	Gue-gue-gue	Português	Xichangana
44	Martinho J A	M	1990	Aldeia P. S. Kankomba		
45	Matai J	M	1990	Bairro 2	Xichangana	Português
46	Mobusso F N	M	1990	Mafuiane	Xichangana	Português
47	Neyma A R U	F	1990	Bairro 2	Português	
48	Pedro C P	M	1990	Umpala	Xichangana	Português
49	Rácia D A M	F	1990	Bairro 2	Português	
50	Raúl G M	M	1990	Bairro 1		
51	Ruben J C	M	1988	Rádio Marconi	Xichangana	Português
52	Samson D S	M	1990	Aldeia P. S. Kankomba		
53	Verónica E T F M					

	Escola Secundária Joaquim Chissano						
	10ª Classe	Turno c	Turma 5	Sala 5	2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Líng Materna	Outras Línguas	Profis. Encar. Educação
1	Albertina A M						
2	Albertina D T						
3	Alice A M	F	1990	Massaca	Xichangana	Português	Camponês
4	Almiro P L	M	1988	Massaca	Xichangana	Português	Doméstica
5	Ana L I M	F	1987	Boane	Xironga	Português	
6	Ana M G						
7	Antonieta J N	F	1990	Mafuiane	Xichangana	Português	Camponesa
8	Arlindo J M	M	1989	Boane	Xichangana	Português	Serralheiro
9	Carlos M M	M	1989	Boane	Xichangana	Português	Motorista
10	Castigo A T	M	1988	Boane	Xironga	Português	Camponês
11	Catiza C W	F	1989	Boane	Xichangana	Português	Doméstica
12	Celeste A M	F	1986	Rádio Marconi	Xichangana	Português	Mecânico
13	Célia A M						
14	Chica Lindo V V	F	1984	Boane	Cisena	Português	Antigo Combatente
15	Donaldo S M	M	1989	Matola	Xironga	Português	Deputado
16	Elisa A C	F	1988	Boane	Xichangana	Português	
17	Elisa S M						
18	Ernesto A L	M	1990	Matola	Português		Canalizador
19	Esmeralda C A						
20	Fátima B M	F	1988	Campoane	Português		Doméstica
21	Fernando A A	M	1988	Aldeia P. S. Kankomba	Xichangana	Português	Reformado
22	Fernando F C	M	1989	Rádio Marconi	Xironga	Português	Mineiro
23	Fernando M C	M	1989	Mafuiane	Xironga	Português	Serralheiro
24	Florinda A U	F	1990	Mafuiane	Xironga	Português	Camponês
25	Glória C M	F	1988				
26	Hanica A M						
27	Hélder Z D	M	1988	Boane	Português		Reformado
28	Inês D M	F	1988	Mafuiane	Xironga	Português	
29	Jafete J M	M	1987	Rádio Marconi	Xichangana	Português	Camponesa
30	Jaime J M	M	1987	Rádio Marconi	Xironga	Português	Camponesa
31	Januário B C	M	1990		Cicopi	Português	
32	Joana J C	F	1990	Mafuiane	Xichangana	Português	Professora
33	João A C						
34	Júlia J M						
35	Lars M R						
36	Lúcia S M						
37	Pedro F D						
38	Raimundo U						
39	Roberto P Q						
40	Ruben F M						
41	Samuel B M						
42	Santos A M						
43	Venilda S J R	F	1991	Boane	Xironga	Português	Polícia
44	Victor B T	M	1990	Boane	Xironga	Português	Doméstica
45	Xavier A C	M	1990	Rádio Marconi	Xironga	Português	Doméstica
46	Xavier L P	M	1990	Bairro 7	Português		Desempregado
47	Telma M M	F	1990	Boane	Português		Militar

Escola Secundária Joaquim Chissano							
10ª Classe Turno		Turma 6	Sala 6		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras Línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Admiro F W	M	1989	Fiche	Português		
2	Alfredo M M	M	1989	Boane	Xironga	Português	
3	Amélia P M	F	1989	Rádio Marconi	Português	Xichangana	
4	Ana F M	F	1989	Boane	Xironga	Português	
5	Ancha M A A						
6	António P M						
7	Armando A C	M	1989	Boane	Xironga	Português	
8	Arminda E M	F	1989	Rádio Marconi	Xironga	Português, Xichangana	
9	Brígida T M	F	1984	Boane	Português	Xironga, Xichangana	
10	Cardina S E M						
11	Carla A M	F	1989	Boane	Xironga	Português	
12	Carlos J T	M	1988	Mahubo	Xichangana	Português	
13	Cristino A M	M	1988	Boane	Cindau	Português	
14	Delfina F D	F	1988	Boane	Português		
15	Elídio L N	M	1988	Rádio Marconi	Xironga	Português	
16	Elisa D C	F	1989	Boane	Xironga	Português	
17	Emílio J M	M	1988	Mahubo	Xichangana	Português	
18	Francisco D M	M	1989	Boane	Xichangana	Português	
19	Frederico F	M	1985	Boane	Português		
20	Gilda J N	F	1989	Boane	Xironga	Português	
21	Hermínia J M	F	1989	Boane	Xironga	Português	
22	Iana A N	F	1989	Boane	Cindau	Português, Xichangana	
23	Isabel M N	F	1989	Boane	Português	Xichangana	
24	Isaias A L	F	1989	Chamanculo	Xironga	Português	
25	João A C	M	1989	Boane	Xichangana	Português	
26	Jorge E M	M	1989	Mafuiane	Xironga	Português	
27	Jorge P S	M	1988	Rádio Marconi	Xichangana	Português	
28	Maria I M	F	1986	Matola	Português		
29	Júlia J T	F	1988	Boane	Português		
30	Juliana J	F	1989	Belo Horizonte	Português		
31	Laila M U	F	1989	Mafuiane	Xichangana	Português	
32	Lúcia I L						
33	Manuel J T	M	1989	Boane	Português	Xichangana	
34	Marciano F C	M	1987	Mahubo	Xichangana	Português	
35	Mário A J C						
36	Milton C M	M	1989	Massaca	Português		
37	Osvaldo J A						
38	Paulo P M	M	1989	Boane	Português		
39	Pedro B B	M	1988	Boane	Português		
40	Percina J S	F	1984	Kulula	Xichangana	Português	
41	Ranildo R C						
42	Raúl D C	M	1989	Boane	Português		
43	Remígio F C	M	1989	Mafuiane	Português		
44	Rita F M	F	1986	Boane	Português		
45	Sérgio J T	M	1989	Aldeia P. S. Kankomba	Xichangana	Português	
46	Sheila J L	F	1988	Boane	Português		
47	V L C						
48	Vijaque A C	M	1989	Boane	Português		

Escola Secundária Nelson Mandela							
10ª classe		Turma 6		Sala 10		2008	
Nº	Nome do aluno	Género	Ano de Nasc.	Morada	Língua Materna	Outras línguas comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Adelina H N	M	1987	Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Funcionário Público
2	Adolfo I D	H	1989	Matola-Rio	Xitswa	Cicopi e Português	Funcionário Público
3	Anastância N M	M	1990	Km 16	Xichangana	Xironga e Português	Professor
4	Anselmo A M	H	1989	Beluluane	Xironga	Cicopi e Português	Doméstica
5	António J M	H	1989	Matola-Rio	Cicopi	Xitswa e Português	Canalizador
6	Clara A C	M		Campoane	Cicopi	Xichangana e Português	Doméstica
7	Ester C M	M	1987	Beluluane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
8	Eunice L G	M	1989	Campoane	Xironga	Cicopi e Português	Doméstica
9	Feliciano S M	H	1989	Matola-Rio	Xironga	Xichangana e Português	Estudante
10	Fernando A N	H	1990	Matola-A	Xichangana	Xironga e Português	Polícia
11	Hélder C M	H	1988	Djuba	Xichangana	Cicopi e Português	Doméstica
12	Hermínia A M	M	1989	Matola-Rio	Xichangana	Xironga e Português	ENG. Electronico
13	Judite V V	M	1991	Matola-Rio	Xichangana	Xitswa e Português	Doméstica
14	Julietta J T	M		Fomento	Xichangana	Xironga e Português	Contabilista
15	Laura P N	M	1990	C. Maputo	Xichangana	Xironga e Português	Contabilista
16	Lídia S B	M	1991	Campoane	Xichangana	Xitswa e Português	Estudante
17	Lizete J M	M	1990	Matola rio	Cicopi	Xironga e Português	Técnico de saúde
18	Lopes P B	H	1991	Km 16	Xichangana	Cicopi e Português	Funcionário Público
19	Lúcia M A	M	1991	Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
20	Lucrência C Z	M	1992	Campoane	Xironga	Xironga e Português	Polícia
21	Luís M J	H	1990	Campoane	Xichangana	Cicopi e Português	Polícia
22	Maria L M	M	1989	Malhangalene	Xironga	Xironga e Português	Funcionário Público
23	Maria L S C	M	1990	Luis Cabral	Xironga	Português	Doméstica
24	Maria V M	M	1988	Km 16	Xichangana	Xironga e Português	Estudante
25	Mathotho Z Z	M	1990	Belo horizonte	Xironga	Xichangana e Português	Mecânico
26	Nawiya R M	M	1988	Djuba	Xichangana	Xitswa e Português	Técnico Adm. Publica
27	Nelsa D M	M	1987	Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Doméstico
28	Nilton F C	H	1989	Belo horizonte	Xichangana	Xironga e Português	Polícia
29	Noémia M J M	M	1989	Matola Rio	Xironga	Português	Doméstica
30	Ricardo A C	H	1990	Campoane	Xitswa	Xironga e Português	Doméstica
31	Ricardo M M	H	1990	Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
32	Rodrigues Z B	H		Beluluane	Xichangana	Xitswa e Português	Funcionário Público
33	Ruth M S	M	1989	Campoane	Xichangana	Xitswa e Português	Doméstica
34	Saquina A F	M	1987	Texlon	Cicopi	Xichangana e Português	Funcionário Público
35	Sérgio A C S	H	1990	Beluluane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
36	Sheila M A M	M	1993	Campoane	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
37	Silvia O T G	M	1989	Jonasse	Xitswa	Xichangana e Português	Doméstico
38	Sónia P C	M		Djuba	Xichangana	Xironga e Português	Mecânico
39	Sónia V S	M	1990	Matola rio	Xichangana	Xironga e Português	Comerciante
40	Taiopo J M	H	1988	Matola rio	Xitswa	Xichangana e Português	Doméstica
41	Telvina R E	M	1988	Texlon	Xironga	Xitswa e Português	Doméstica
42	Timóteo M M	H	1990	Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Técnico de saúde
43	Tomás A B	H	1989	Matola-Rio	Cicopi	Xironga e Português	Doméstica
44	Zinilda S I	M	1991	Fomento	Xichangana	Cicopi e Português	Doméstica

Escola Secundária Nelson Mandela							
10ª classe		Turma 7			Sala 11	2008	
Nº	Nome do aluno	Género	Ano de Na	Morada	Lingua Materna	Outras línguas comunicação	Profis. Encar. Educaç
1	Adozinda M M	M	1991	Beluluane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
2	Alcinda A U	M	1989	Jonasse	Xitswa	Xironga e Português	Doméstica
3	Alice S P	M	1989	Matola Rio	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
4	Anabela G P	M	1989	Campoane	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
5	Angélica S M	M	1989	Matola-Rio	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
6	Armando P M	H	1988	Matola Rio	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
7	Arsénia J M	M		Beluluane	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
8	Bartolomeu M C	H	1988	Matola Rio	Xironga	Xichangana e Português	Recepcionista
9	Belardina J M	M		Jonasse	Xironga	Xichangana e Português	Motorista
10	Carolina E D	M	1988	Matola A	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
11	Celso A L	H	1989	Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
12	Clotilde J M	M	1989	Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
13	Décia R T	M	1987	Djuba	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
14	Décio B M	H	1992	Mavoco	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
15	Edson A D	H	1990	Km 16	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
16	Efigénia E M	M	1990	Campoane	Xichangana	Xitswa e Português	Doméstica
17	Elianora G L	M	1990	Chinonanquila	Cicopi	Xironga e Português	Doméstica
18	Emílio A S	H	1990	Beluluane	Xichangana	Cicopi e Português	Doméstica
19	Etelvina H S	M	1987	Chinonanquila	Xichangana	Xironga e Português	Motorista
20	Eugénio J M	H	1989	Tsalala	Xironga	Português	Doméstica
21	Félix F B	H	1991	Beluluane	Xironga	Português	Técnico
22	Filipe J C	H	1990	Matola Rio	Xironga	Português	Doméstica
23	Guilhermina L P	M	1988	Matola Rio	Xironga	Português	Doméstica
24	Hermínio J N	H	1989	jonasse	Xironga	Português	Doméstica
25	Idilson A Z	H	1993	Chinonanquila	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
26	Isac P	H	1990	Matola Rio	Xichangana	Xitswa e Português	Pintor
27	Issufo A A	H	1989	Beluluane	Maconde	Português e macua	Professor
28	Jaime J C	H	1990	Matola Rio	Xichangana	Xichangana e Português	Doméstica
29	Joana M N	M	1989	Matola Rio	Xironga	Português	Doméstica
30	José C M	H	1989	Djuba	Xitswa	Xichangana e Português	Farmacêutico
31	Júlio A Z	H		Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
32	Khateta J M	M	1985	Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
33	Laila E A	M	1987	Matola Rio	Xichangana	Xitswa e Português	Doméstica
34	Leonélia Diana	M	1986	Matola Rio	Cicopi	Xichangana e Português	Doméstica
35	Lequisina F M	M	1989	Belo Horizonte	Xironga	Xichangana e Português	Piloto
36	Lucas D T	H		Beluluane	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
37	Maria C M	M	1990	Chinonanquila	Xitswa	Xironga e Português	Doméstica
38	Mércia R M	M	1990	Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
39	Nelson N M	H	1987	Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
40	Nilza B C	M	1987	Jonasse	Xitswa	Xichangana e Português	Motorista
41	Paulo S J	H	1986	Matola F	Xironga	Xichangana e Português	Contabilista
42	Rosalina E M	M	1987	Matola Rio	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
43	Salmo A H	H	1991	Matola Rio	Cicopi	Xironga e Português	Doméstica
44	Teles J Z	H	1988	Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
45	Celeste I V	M	1993				
46	Virgínia E M	M	1990				

Escola Secundária Nelson Mandela							
10ª classe		Turma 8			Sala 12	2008	
Nº	Nome do aluno	Género	Ano de Nasc.	Morada	Lingua Materna	Outras linguas comunicação	Profis. Encar. Educaç
1	Afâmia J	M	1989	Beluluane	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
2	Ana R M G	F	1985	Beluluane	Xitswa	Xironga e Português	Doméstica
3	Ana J T	M	1988	Matola Rio	Xironga	Xichangana e Português	Vigilante
4	António A C	H	1989	Campoane	Xichangana	Cicopi e Português	Cabelereira
5	Augusto Z M	H	1988	Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Motorista
6	Carlos M T	H	1989	Matola Rio	Xichangana	Xitswa e Português	Doméstica
7	Carolina D V	M	1989	Campoane	Xironga	Cicopi e Português	Doméstica
8	Célia J M	M	1986	Fomento	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
9	Celso I F	H		Beluluane	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
10	Cidália C M	M	1986	Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Comerciante
11	Cidália L A B	M	1989	Fomento	Xichangana	Xironga e Português	Serralheiro
12	Cristiano M M	H	1988	Matola Rio	Xichangana	Cicopi e Português	Motorista
13	Crizalda A T	M		Djuba	Xichangana	Xitswa e Português	Mecânico
14	Daniel J C	H	1988	Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
15	Danilo A M	H	1988	Jonasse	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
16	Domingos F M	H	1988	Matola Rio	Xichangana	Xitswa e Português	Professor
17	Elias H M	H	1988	Beluluane	Cicopi	Xichangana e Português	Comerciante
18	Elisa L G	M	1988	Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
19	Elisa O C	M	1989	Campoane	Xichangana	Xitswa e Português	Mecânico
20	Emília A T	M		Jonasse	Xichangana	Xitswa e Português	Doméstica
21	Ernesto A G	H		Matola Rio	Xironga	Cicopi e Português	Doméstica
22	Ester F	M		Texlom	Xironga	Xironga e Português	Carpinteiro
23	Fernando V S	H		Matola Rio	Xironga	Xironga e Português	Doméstica
24	Fernando Z V	H		Campoane	Xironga	Xironga e Português	Doméstica
25	Grácio S L	H		Jonasse	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
26	Hamusa J A	M	1988	Djuba	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
27	Hélder C M	H		Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
28	Hélio C L	H		Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
29	Inocência B S M	M		Matola Rio	Xichangana	Xironga e Português	Maquinista
30	Joaquina F M	M		Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Pedreiro
31	Júlia N T	M		Campoane	Xichangana	Cicopi e Português	Doméstica
32	Laura M C	M		Djuba	Xichangana	Xironga e Português	Medico
33	Lucas F S	H	1989	Matola Rio	Xichangana	Xitswa e Português	Doméstica
34	Manuel A C	H		Campoane	Cicopi	Xichangana e Português	Doméstica
35	Mércia A M	M		Djuba	Xironga	Xichangana e Português	Topógrafo
36	Miranda V S	H		Campoane	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
37	Raufa A M	M		Jonasse	Xitswa	Xichangana e Português	Doméstica
38	Regina B T	M		Djuba	Xichangana	Xironga e Português	Vigilante
39	Salvador J C	H		Matola A	Xichangana	Cicopi e Português	Modista
40	Sara L N	M		Jonasse	Xichangana	Xironga e Português	Doméstica
41	Suzana A M	M		Campoane	Xichangana	Cicopi e Português	Doméstica
42	Valódia E J V	M		Campoane	Xichangana	Xironga e Português	Modista
43	Vasco F C	H		Matola Rio	Xironga	Xichangana e Português	Doméstica
44	Cacilda A M	M	1988	Campoane	Xironga	Xitswa e Português	Doméstica
45	Beatriz A S	M	1988				

	Colégio Académico da Beira						
	9ª classe Turno da Manhã	Turma única	Sala		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras Línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Elvino I F M	M	1992	Beira	Português		Funcionário Público
2	Melo I R	M	1992	Beira	Português		Secretária Provincial
3	Miguel F D	M	1994	Baixa	Português		Funcionário Público
4	Ricardo J N F	M	1994	Palmeiras	Português		Técnico de Contas
5	Wongay A J J M	F	1994	Palmeiras	Português		
6	Nelton T G J	M	1993	Rua Mártires da Revolução	Português		Técnico Bancário
7	Cláudio M A G	M	1995	Rua Samora Moisés Machel	Português		Doméstica
8	Michaluk A A	M	1994	3º Bairro Ponta-Gêa	Português		Engenheiro Mecânico

	Colégio Académico da Beira						
	10ª classe Turno da Manhã	Turma única	Sala		2008		
Nº	Nome do Aluno	Género	Ano nasc.	Morada	Ling Materna	Outras Línguas Comunicação	Profis. Encar. Educação
1	Carlos M B I	M	1992	Rua Comandante Ganhão	Português		Doméstica
2	Jhoice O E O	M	1992	Chaimite	Português		Técnico de Planificação
3	Milena S K L	F	1993	4º Bairro Maquinino	Cindau	Português	Funcionário Público
4	Pryesh M C J	M	1993	6º Bairro	Português		Escriturária
5	Silvio S C	M	1993	Rua Conselheiro A. Enes	Português		Comerciante
6	Walter A M	M	1993	Rua Rios de Sena	Português		Engenheiro Civil